

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ LUIZ DE SOUZA SANTOS

PERFORMANCE E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: REFLEXÕES BAKHTINIANAS

CURITIBA / 2017

JOSÉ LUIZ DE SOUZA SANTOS

PERFORMANCE E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: REFLEXÕES BAKHTINIANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestres em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA / 2017

Catalogação na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santos, José Luiz de Souza
Performance e violência na escola: reflexões Bakhtinianas / José
Luiz de Souza Santos – Curitiba, 2017.
123 f.; 29 cm.

Orientador: Jean Carlos Gonçalves
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências
Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975. 2. Violência
escolar. 3. Disciplina escolar. 4. Performance. I. Título.

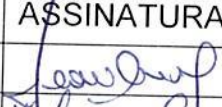
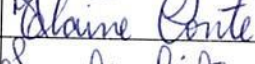
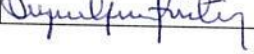
CDD 370.12



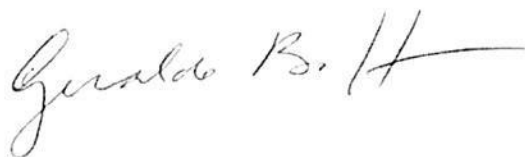
PARECER

Defesa de Dissertação de José Luiz de Souza Santos para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Elaine Conte, Prof.^a Dr.^a Suzana Cini Freitas Nicolodi, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "PERFORMANCE E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: REFLEXÕES BAKHTINIANAS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves		APROVADO
Prof. ^a Dr. ^a Elaine Conte		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Suzana Cini Freitas Nicolodi		APROVADO

Curitiba, 28 de março de 2017.



Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

As crianças gostam de aprender. O que não quer dizer que elas gostem das escolas. As escolas são, frequentemente, lugares onde elas são obrigadas a aprender, sob pena de punições, aquilo que elas não querem aprender. E aquilo que as escolas tentam ensinar contra a nossa vontade é rapidamente esquecido. Sabedoria de um velho ditado caipira: “É fácil levar a égua até o meio do ribeirão. O difícil é obrigar a égua a beber água...”. Aprendemos o que desejamos aprender. É o desejo que desperta em nós a inteligência.

RUBEM ALVES (2008, p. 128)

AGRADECIMENTOS

À minha Flor de Maracujá, Anielly Koerich, por todo companheirismo, compreensão, paciência, incentivos e amor. E por todos os maravilhosos momentos que você me proporciona dia após dia. Não chegaria até aqui sem seu sorriso, olhares sinceros e presença constante. Você é o AMOR da minha vida!

À minha valiosa mãezinha, Solange M. de S. Santos, gratidões eternas pelo amor dedicado a mim desde sempre, pela doçura em me incentivar seguir em frente, pela ternura de ser quem é e pela simplicidade em apontar que a educação é algo para se apaixonar.

Ao meu estimado pai, José Antonio dos Santos, por acreditar que seu filho seria capaz de chegar tão longe, pela brandura em demonstrar afeto pelas coisas mais simples, pelo orgulho explícito e pela alegria em transpassar para mim seu amor pela arte.

À minha querida irmã, Ana Luiza de S. Santos. Por em meio às tensões acadêmicas e da vida cotidiana, ter nos proporcionado uma das melhores experiências e nos presenteado com o mais belo dos presentes: nosso anjinho Paulo Antônio. Além de ser exemplo de força e resiliência.

Ao meu prezado irmão, José Augusto de S. Santos. Por colocar em seu distanciamento por entre as correrias da vida e dos estudos, um impulso para estarmos juntos. Você sempre deixou explícito seu orgulho em me ter como irmão e aqui, expresso os mais singelos agradecimentos.

À minha zelosa sogra, Alcira Koerich, pelo cuidado, dedicação e preocupação. Sem você, tudo seria mais difícil.

Ao caro professor Jean Carlos Gonçalves, pela excelente orientação, por se fazer presente desde o início desse processo de ensino, aprendizagem e relações

dialógicas. Pela confiança e competência em fazer desse contato acadêmico, uma verdadeira realização pessoal.

À divertida Silvana Sales, amiga, “atriz e mulher”. Gratidão pelo carinho demonstrado, amizade dedicada, sinceridade ofertada e risadas verdadeiras que ficarão guardadas em minhas melhores lembranças.

Ao amigo, Marcelo Cabarrão. Pelas instigantes conversas, trocas de conhecimento, preocupações recíprocas, alegrias compartilhadas e estudo mútuo. Sua amizade fez toda diferença nesse processo.

À professora Elaine Conte, pelo aceite em contribuir magistralmente com esta pesquisa e por deixar evidente, que por meio da Performance, podemos direcionar olhares sobre a Escola em suas mais variadas formas de relações.

À professora Suzana Nicolodi, pela contribuição sem igual nesse estudo. Pelo aceite em mostrar, de forma técnica e pedagógica, caminhos para a efetivação desse sonho que se torna realidade. Gratidão.

Aos performáticos integrantes do grupo de pesquisa ELiTe (UFPR/CNPq) – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro. Pela reciprocidade e harmonia em nossos estudos.

Aos sujeitos de pesquisa, por aceitarem expor suas lembranças e, performaticamente, enunciarem seus sentidos de violência. Essa pesquisa é por vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela oportunidade de evolução acadêmica e pessoal. À Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, que por meio de seu PPP, vivências e sujeitos, constituíram em meu percurso acadêmico até a chegada no mestrado, uma união empírica e científica de novas alternativas para uma educação de qualidade.

RESUMO

Este estudo, vinculado ao grupo de pesquisa ELiTe (UFPR/CNPq) – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro, tem como objetivo compreender os sentidos de violência para estudantes da Educação Básica por meio de experimentos performáticos. O quadro teórico-metodológico da investigação está ancorado na relação entre os Estudos da Performance e a Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin e o Círculo). A partir da proposta de realização de um jogo cênico, os estudantes participantes da pesquisa relacionaram o tema *violência* a determinadas esferas de convenções sociais, por meio de suas performances. Dentre elas, três foram escolhidas para análise neste trabalho: Corpo/Violência, que representa uma violência visualmente exteriorizada contra um corpo que é presente na escola; Casa/Violência que parte de uma realidade familiar que deixa marcas nos estudantes, produzindo sentidos e expondo uma vida conflitante que, consequentemente, desemboca na esfera escolar; e Escola/Violência, que aborda a violência que invade a escola, a partir da exploração discursiva da relação entre estudante/professor. Diante dessas materialidades, os resultados imbricaram a necessidade de olhar para o sujeito escolar com empatia, de analisar de maneira crítica as relações escolares e de investigar o corpo presente na escola, de modo que manifestações de violência não passem despercebidas ou apenas confundidas com ímpetos de infantilidade.

Palavras-chave: Performance; Violência; Escola; Bakhtin e o Círculo.

ABSTRACT

This study, linked to the research group ELiTe (UFPR / CNPq) - Laboratory of Studies in Education, Language and Theater, has as aims to understand the senses of violence for students of Basic Education through performative experiments. The theoretical-methodological framework of research is anchored in the relationship between Performance Studies and Dialogical Discourse Analysis (Bakhtin and Circle). Based on the proposal of performing a scenic game, the students participating in the research related the theme violence to certain spheres of social conventions, through their performances. Amongst them, three were chosen for analysis in this work: Body / Violence, which represents visually externalized violence against a body that is present in the school; Home / Violence that starts from a family reality that leaves marks on students, producing meaning and exposing a conflicting life that, consequently, ends in the school sphere; And School / Violence, which addresses the violence that invades the school, from the discursive exploitation of the student / teacher relationship. Faced with these materialities, the results imbricated the need to look at the school subject with empathy, to critically analyze school relations and to investigate the body present in school, so that manifestations of violence do not go unnoticed or only confused with childish impulses.

Keywords: Performance; Violence; School; Bakhtin and the Circle.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Localização de Paranaguá	21
FIGURA 02 – Performance “Corpo/Violência” [00:07]	67
FIGURA 03 – Performance “Corpo/Violência” [00:22]	71
FIGURA 04 – Performance “Casa/Violência” [00:30]	73
FIGURA 05 – Performance “Casa/Violência” [00:37]	78
FIGURA 06 – Performance “Casa/Violência” [00:39]	80
FIGURA 07 – Performance “Casa/Violência” [00:43]	82
FIGURA 08 – Performance “Casa/Violência” [00:46]	83
FIGURA 09 – Performance “Escola/Violência” [00:54]	85
FIGURA 10 – Performance “Escola/Violência” [00:58]	89
FIGURA 11 – Performance “Escola/Violência” [01:03]	92
FIGURA 12 – Performance “Escola/Violência” [01:08]	93
FIGURA 13 – Performance “Escola/Violência” [01:11]	94

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. CAMINHOS DA PESQUISA	16
1.1 Bakhtin e educação: Análise Dialógica do Discurso	24
1.2 O corpo na escola e a Performance do estudante	32
1.3 Em diálogo: Estudos Bakhtinianos e Estudos da Performance	40
2. ESCOLA, PERFORMANCE E VIOLÊNCIA: Esferas dialógicas	46
2.1 Olhares bakhtinianos sobre as relações de conflito na escola	53
2.2 Sentidos de Violência na Escola	56
3. PERFORMANCES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O que dizem os dados ...	60
3.1 Corpo/Violência: a voz que reduz	633
3.2 Casa/Violência: segredos de um corpo	71
3.3 Escola/Violência: definição de uma docente	85
4. CONCLUSÕES E INCONCLUSIBILIDADES	97
REFERÊNCIAS.....	105

APRESENTAÇÃO

Início este texto pelas vias dos Estudos Bakhtinianos¹, na tentativa de constituir diálogos, de estabelecer caminhos de compreensão. Passo pelos Estudos da Performance², procurando um campo expandido de possibilidades enunciativas para esta pesquisa.

Ao adentrar a escola, diante dos sujeitos escolares, busquei compreender recortes de experiências que muitas vezes não estão nítidas aos nossos olhos. Assim, me coloquei diante do outro, e retornei, e do meu lugar direcionei olhares para a compreensão. Foi no excedente de minha visão que procurei essa compreensão, foi a partir do olhar exterior que tentei entender o interior, carregado de lembranças, vivências e acontecimentos, que deixam marcas e produzem sentidos, que altera e ao mesmo tempo sustenta a naturalidade do sujeito.

A partir desta relação entre sujeitos escolares, que procurei marcas de experiências, sinais de episódios sobrecarregados de conflitos e tensões. É através do mundo exterior que podemos identificar enunciados, perceber manifestações do já vivido. É nas relações que enunciamos sentidos, devaneios, lembranças e inquietações. Gonçalves (2015, p. 79) diz que “o contato com o mundo exterior, com o conjunto da sociedade, faz parte da ideia de enunciado concreto que se constrói em toda a arquitetura bakhtiniana.”

E com o foco voltado para os sujeitos escolares, este estudo traz possibilidades de analisar as relações às quais, estes estão imersos e de estabelecer uma relação pragmaticamente aberta e não apenas superficial e acadêmica. Não posso iniciar esses escritos sem antes me colocar como *eu* de maneira aberta, para ir de encontro ao *outro*. Meus caminhos me trouxeram até

¹ Arcabouço teórico-metodológico pautado nos estudos da linguagem, “não apenas em áreas destinadas a essa finalidade, caso dos estudos linguísticos e literários, mas na transdisciplinaridade de campos como a educação, a pesquisa, a história, a antropologia, a psicologia etc.” (BRAIT, 2014, p. 08)

² Corrente de estudos, “a saber, a multiplicidade de práticas e eventos – dança, teatro, ritual, comícios políticos, funerais – que envolvem comportamentos teatrais, ensaiados ou convencionais adequados-à-ocasião (*event-appropriate*). Essas práticas são geralmente separadas (*bracketed*) daquelas à sua volta para constituírem objetos de análise distintos.” (TAYLOR, 2013b, p. 10)

aqui e várias situações me fizeram querer continuar. “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, não me salvo a mim”. (GASSET, 1914, p. 12).

As palavras de Gasset (1914) sintetizam minha trajetória, pois, sugere a mudança a partir de uma realidade vivida. Apresento aqui o desenrolar de minha vida, imaginada e arquitetada como um ajuntamento de sentidos, marcada por tensões, barreiras, confrontos, valores, pontos de vista e lembranças que passam também por vias conflituosas. (BRAIT, 2012)

Hoje, além de artista, sou arte-educador, e as lembranças que carrego me aproximaram de minha profissão e fazem parte do que sou, e estas estão intrínsecas a pesquisa. Escola e violência sempre estiveram presentes em meu percurso, e entendo que esta relação não pode ser compreendida como instrumento conjunto e natural de uma sociedade, mas como uma disfunção que exige ser problematizada.

Como sujeito da pesquisa falo de minha vida e da arte que a contempla. Discurso sobre minhas experiências, que passam pelas vias conflituosas da escola, passeiam pela arte em suas mais variadas formas de expressão e que me impulsionam até aqui. Apresento o ponto de partida, que abre o leque de chegadas, mas, que não finda as possibilidades discursivas na esfera dialógica e no campo dos Estudos da Performance. Ao contrário, abarca um incerto e instigante caminho para futuras pesquisas.

Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. [...] O sentido correto e não o falso de todas as questões antigas, relativas à inter-relação de arte e vida, à arte pura, etc., é o seu verdadeiro patos apenas no sentido de que arte e vida desejam facilitar mutuamente a sua tarefa, eximir-se de sua responsabilidade, pois é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte.

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade. (BAKHTIN, 2011, p. 01, 02)

Allan Kaprow, citado por Schechner (apud, 2006, p. 14) diz que “se você não sabe muita coisa sobre vida, você vai perder a maior parte do significado da

arte como vida.” A Arte apareceu em meu caminho ainda na infância, quando as curiosidades e circunstâncias de menino ainda tomavam conta de meu cotidiano. Educação, da mesma forma. Filho de um músico, retirante, cearense, pintor de construção civil e analfabeto e de uma professora de português, pedagoga, paranaense e independente, que lecionava em três ou quatro escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e médio. Cresci saboreando as descobertas dessas duas esferas em casa.

Dentre as belas canções dialetadas e gramaticalmente incorretas cantadas por meu pai, e em meio às lindas pinturas e murais também produzidas por ele, surgiam os anseios artísticos. Dentre as correções das provas, organização dos planos de trabalho docente; livros didáticos, de literatura, de artes e de registro de classe de minha mãe, e diversas visitas às escolas que ela lecionava, surgiam as primeiras tensões escolarizadas conectadas a meus devaneios estudantis, mesmo antes de me tornar formalmente um estudante.

Essas influências sempre estiveram e ainda estão latentes em mim. Criança hiperativa, curiosa, alfabetizada em casa e que cresceu em uma pequena cidade do interior do Paraná, comunguei nas mais variadas relações e experiências, que fizeram de meus caminhos uma união empírica de vivências inesquecíveis.

Estas vivências me transformaram, e as carrego até o presente momento. Com elas, as indagações, que explicitam uma história carregada de conflitos e que deixam visíveis marcas de um corpo escolarizado e domesticado social e culturalmente, e que encontra neste caminho de pesquisa possibilidades de compreensão de antigas inquietações e a abertura para novos questionamentos. Daí que este corpo é componente fundamental para apreensões a respeito dos processos educacionais. Paraguassú (2012) diz que

os corpos possibilitam que as consciências e as perspectivas se ultrapassem, assim, permitem que o conhecimento não seja uma bola de metal a ser transmitida com cuidado de mão em mão, mas um material flexível que pode se misturar aos corpos e permitir que os corpos se ultrapassem. (PARAGUASSÚ, 2012, p. 139)

E com esse breve relato sobre mim, busco evidenciar um histórico contato com Educação, Performance, Arte e Violência, e essas esferas e as questões que as engendram, estão em mim, ligadas ao meu corpo, fazem parte do que sou e do que vivi. Principalmente, a violência.

Durante quase toda minha infância, entrando na adolescência, minha vida escolar foi perseguida por estopins violentos causados por mim e contra mim. Meu corpo, quem eu era, como me comportava e a minha performance³ de estudante, me definiram. Por muito tempo estive envolvido nos conflitos e tensões da escola, sofri e causei danos, sem perceber e sem medir as consequências de tudo isso. Zumthor (2014) faz uma analogia sobre o significado do corpo, que utilizo nessa discussão, como um apontamento sobre quem sou:

Meu corpo é materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. (ZUMTHOR, 2014, p. 27)

Assim, enuncio uma realidade vivida por mim e que exemplifica em minha história de vida escolar, o *corpus* de minha pesquisa:

Em ocasiões distintas, pude experienciar inúmeras formas de manifestações de violência na escola, mas duas marcaram minha trajetória escolar em certa medida, que hoje me vejo procurando entender e compreender como isso pode ter acontecido comigo e tende a acontecer dia após dia com outras pessoas nas escolas Brasil afora?

Ainda na infância, especificamente, na chamada 4ª Série do Ensino Primário, alguns garotos que há tempos intimidava várias outras crianças da escola, resolveram me perseguir. A princípio, sem motivos aparentes. Essa perseguição se estendeu por todo o ano. Por ser bem esguio, eles me xingavam, faziam piadas sobre meu corpo e minha aparência, insultavam meus pais e meus

³ Especificamente nesse momento, pondero performance como desempenho.

irmãos, ameaçavam, me encurralavam em lugares específicos da escola e às vezes, quando me revoltava contra eles, consumavam seus sentidos de poder com atos de violência física. Resumidamente, cenas vistas por muitos como normais para a idade ou para os ambientes escolares.

Pela minha experiência discente e hoje docente, entendo como uma disfunção relacional entre pessoas e como um problema que caminha historicamente, pelo espaço e tempo e, por isso, que deve ser questionado, debatido e pesquisado dentro e fora das escolas. Todavia, diante dessa normalidade, o que me marcou e que depois de quase vinte anos, me lembro como se fosse hoje, foi o fato de um desses garotos, segurando sua genitália, fez comparações pejorativas com minhas pernas, usando o discurso: *“Olhem as pernas dele, são mais finas que meu pau!”*

Sem saber como, corri em direção do referido garoto e o agredi com vários socos e chutes, o joguei em cima de um morro de cascas de algodão que era utilizado pela escola como adubo da horta, e finalizei minha ação, após ter enfiado uma quantidade dessas cascas em sua boca. Seus amigos me agrediram na sequência, mas, logo fugiram do local ao aparecer pedagogas e a diretora da escola.

Para mim, o pior foi o fato de ter passado por tudo isso e apenas eu ter sido repreendido pela escola como um aluno violento, pelo dano causado ao garoto e pela brutalidade em ter colocado as cascas de algodão em sua boca. E sem querer deixar transparecer um vitimismo que não é meu, pois não anulo minha ação, vejo que ainda, após anos desse fato ter ocorrido, a escola em muitos casos, não observa todo contexto ou histórico dos envolvidos em manifestações de violência, não ouvem as versões com interesse em resolver o todo, e sim, as situações; infração à norma. Demasiadamente, analisam apenas o ato, a infração a norma, o momento da ação e não a conjuntura estabelecida. Talvez por corriqueiramente acontecer cenas como esta ou por banalização inconsciente dos motivadores de estopins violentos na escola.

Logo, me indago diante disso e me pergunto se algum docente, equipe pedagógica, diretores, colegas de sala de aula e família, chegaram a imaginar ou sequer pensaram nas causas disso tudo. Hoje, entendo e tenho noção desses fatos, e de que a violência, quando pensada na escola, naturalmente é relacionada a uma conjuntura de problemas sociais, caos e perturbação de uma ordem preestabelecida, que contraditoriamente, gera insegurança e afeta a noção de valores morais e práticas de bons costumes.

Após anos do ocorrido supracitado, com várias outras passagens violentas sofridas e causadas, outro fato específico carimbou as vias de minha vida escolar. Já no 1º Ano do Ensino Médio, estávamos no intervalo, eu e meus amigos jogando basquete na quadra da escola, quando um determinado rapaz, temido por muitos por ser parente de um possível traficante de drogas, pede a bola e diz que não iríamos mais jogar. Ele, em outro momento já havia agredido um de meus amigos.

Como éramos vários, nos recusamos a entregar a bola. Então, este rapaz saiu dizendo que sofreríamos as consequências “*na saída*”. Típico e enfático discurso presente na escola. Não aconteceu nada no final do período escolar, porém, dias depois estávamos eu e dois de meus amigos trabalhando em um *playground*, e ao final do expediente, por volta das vinte e duas horas, seis rapazes nos aguardavam em uma esquina e dentre eles, estava o que nos ameaçara.

Um de meus amigos, pacificamente, tentou conversar com esse grupo e foi agredido a pauladas. Nós, na tentativa de acabar com o ocorrido, corremos até o estabelecimento e o reabrimos, visto que eu portava as chaves. Todavia, aquilo era só uma das etapas tensas que passamos.

Conseguimos uma carona para nosso amigo agredido com outro que estava passando pelas imediações de moto e combinamos dele retornar para nos buscar. Por fim, fiquei sozinho aguardando para ir embora, pois, como dito acima, era eu estava em posse das chaves do parque.

Quando meu amigo retornou, coloquei o capacete e subi na moto, e instantaneamente, senti uma dor muito forte acompanhada de ardência em meu braço direito. Também fui agredido a pauladas pelo grupo. Por estar de capacete, pude defender minha cabeça e descer da moto, segurei em um deles e o soquei. Levei vários golpes nas costas enquanto fazia isso e só acabou, quando o senhor que fazia a guarda das lojas vizinhas chegou.

Nesse caso, acionamos a polícia, o proprietário do parque foi até a escola para solicitar endereço do referido agressor e processou todos os seis rapazes. Passamos quase cinco meses apreensivos sobre o que poderia nos acontecer, mas, pela medida protetiva que nos foi concedida durante o processo, eles nunca mais nos procuraram ou intimidaram.

Essa experiência que iniciou no intervalo escolar e terminou em caso de polícia, até hoje me faz indagar as motivações de ser como esse rapaz foi conosco, questionar o posicionamento do poder público e das escolas diante de situações como esta, visto que alertamos alguns professores e até nossos pais em relação às ameaças, mas, que foi tratada pela maioria como indisciplina e normalidade juvenil.

E a escola, talvez em uma tentativa de amenizar casos como este, apenas aloca e destaca como indisciplinado, mau exemplo ou delinquente aquele que comete impetuosidades ou algum ato violento, estabelecendo uma espécie de classificação entre os jovens e a crença da necessidade de disciplinar esses sujeitos escolares. Vasconcellos explica que:

disciplinar significa participar do esforço civilizatório, e a escola nada mais faria que colaborar com este esforço geral. Ocorre, no entanto, que esta é uma visão idealista, uma vez que, na verdade, não existe civilização em geral, mas formas históricas de civilização, que no nosso caso corresponde ao modo capitalista de produção com sua divisão de classes sociais antagônicas; portanto, na nossa realidade, no sentido geral, disciplinar corresponde a adequação à sociedade existente; significa, pois, inculcação, domesticação, resignação à exploração, etc. (VASCONCELLOS, 2010, p. 45)

Neste sentido, é válida uma investigação, que apresente nas relações recorrentes na escola, olhares sobre manifestações de violência. A partir desse julgamento de perturbação e desordem, ou de questionamentos a respeito dos próprios atos de indisciplina e comportamentos violentos, desvela-se uma exterioridade performática, enunciados valorativamente constituídos e formas de linguagem. Faraco (2009) diz que

Nós nos relacionamos com um real informado em matéria significativa, isto é, o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiotizado. E mais: como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores. (FARACO, 2009, p. 49)

Um enunciado ou uma expressão apresentam-se valorativamente performáticos quando realizados a partir de uma ação (MICHAUD, p. 13, 2001), e esta por sua vez, produz discursos axiologicamente constituídos. Pereira (2013, p. 24) diz que “a ação é, com efeito, uma denominação comum de performance em suas mais diferentes tentativas de compreensão.”

A performance apresenta-se nesta perspectiva como uma ancoragem teórica e como um mobilizador enunciativo, visto que implica um processo e que segundo Schechner (2010) deve ser tomado e compreendido por abordagens performativas do mundo, que reúnam ações e ideias. E essa noção de reunião, de contato e interação da performance pode ser usada como exemplo pela educação. “Apresentar a Performance à Educação significa falar das inúmeras possibilidades que a Performance oferece para além das Artes, para além daqueles que oprimam no campo artístico.” (ICLE, 2013, p. 10)

Assim, performance e violência, que passam pelas fissuras do campo artístico e também do cotidiano, não possuem para esse estudo a necessidade de um adentramento categórico de ambos os campos, pois, as implicações aqui são outras, ou seja, se o sujeito escolar performa em seu cotidiano ou performa artisticamente, ele estará enunciando. E o foco aqui é compreender por meio

desses enunciados, os sentidos de violência a partir dos discursos dos estudantes.

Este estudo acontece a partir de um jogo cênico como componente teatral e mobilizador de expressões para discutir os sentidos de violência para os estudantes. Presumo por meio desse jogo, na autoconsciência e empatia dos envolvidos, uma estrutura enunciativa de elementos de vivências e acontecimentos vividos. Essa é uma noção de *entimema*, que segundo Bakhtin/Voloshinov (1976, p. 08), “poderia nos levar a pensar na situação como alguma coisa na mente do falante, um ato físico-subjetivo (um pensamento, uma idéia, um sentimento). Mas não é o caso. O individual e o subjetivo têm por trás, aqui, o *social* e o *objetivo*.” E é neste sentido que meus olhares estão direcionados, buscando a compreensão de um processo social e objetivo de formação individual e coletiva a partir das relações escolares e escolarizadas.

Como estou diretamente conectado as práticas teatrais na escola e ao *corpus* de pesquisa, encontro um ensejo motivador a partir dos elementos do teatro e outras questões desta área de conhecimento, como a utilização das expressões do corpo, noções artísticas em cena e o uso de comportamentos arraigados nas vivências e experiências dos sujeitos pesquisados. Sem colocar o Teatro e suas práticas em um lugar redutor, fragmentado, e sim na globalidade e no descentramento da materialidade discursiva, a Performance.

Pois, talvez o estudante não manifestaria seus sentidos de violência da mesma forma, com as mesmas aberturas para compreensões da mesma forma, se fizesse a partir de outra prática. O corpo fala, exterioriza sentidos, apresenta comportamentos e traduz vivências. Zumthor (2014) diz que

o corpo (que existe enquanto relação, a cada momento recriado, do eu ao seu ser físico) é da ordem do indizivelmente pessoal. A noção de performance (quando os elementos se cristalizam em torno da lembrança de uma presença) perde toda pertinência desde que a façamos abarcar outra coisa que não o comprometimento empírico, agora e neste momento, da integridade de um ser particular numa situação dada. (ZUMTHOR, 2014, p. 41)

Aqui o jogo cênico é analisado e colocado nesta perspectiva de estudo, como uma materialidade mobilizadora de discussão sobre a violência na escola, trazendo a ideia ancorada por Schechner (1985, apud, ICLE, 2013, p. 18) de “*restauração do comportamento*”. Essa ideia “trata-se sempre de um tipo de repetição – reorganizada, reconfigurada, ressignificada em muitos casos, mas, ainda sim, uma repetição.”

Essa repetição se dá por meio do contato com a família, no convívio em sociedade, nas instituições de ensino, e em toda organização ou manifestação cultural, política, religiosa e artística. Logo, compreendo a escola como ponto de convergência da população, que recebe e reflete todas as diferenças históricas e sociais dos estudantes, e que além de uma instituição, é um espaço de convivência que possibilita relações que em sua grande parte são tensas e conflituosas, ou seja, é evidente a “existência de conflitos coletivos, sociais, familiares que resultam em respostas violentas” (SCHILLING, 2010, p. 14), dentro ou fora da escola. Como diria Freire (2005):

Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca. (FREIRE, 2005, p. 50)

Entendo que o que acontece fora dos muros escolares tem ligação direta com determinadas manifestações de violência na escola. E “definitivamente, não há como a escola desconsiderar que as vivências, atitudes, regras e comportamentos experimentados pelos jovens fora dos muros da escola compõem a própria cultura escolar” (NOGUEIRA; VILLAS, 2014, p.15).

Geralmente manifestações de violência dentro ou fora das escolas, são por vezes associadas a estopins indisciplinares ou ímpetos de infantilidade e imaturidade dos estudantes, como já mencionado anteriormente. Mas, há também um aparelhamento confuso que coloca transgressões e incivildades no mesmo palco da violência. Nogueira e Villas (2014) elucidam tais questões trazidas resumidamente a seguir:

- A violência é contra a lei, e seu dano não se restringe a escola;
- A transgressão é a indisciplina e fere o regimento escolar e as regras estabelecidas por cada escola;
- A incivildade é a falta de atenção e boas maneiras, que atrapalha o bom relacionamento entre os estudantes e funcionários e restringe à escola.

No entanto, se entrarmos efetivamente no campo da violência, percebemos questões mais afrontosas na escola, como casos de “arrombamentos, explosão de bombas, tráfico de drogas, furtos, danificação de veículos, invasão de estranhos, porte de armas” (VASCONCELLOS, 2010, p. 13), depredação do patrimônio público, ameaças a estudantes e educadores, opressão por parte de facções criminosas e agressões físicas e psicológicas entre os sujeitos da escola, além de muitas outras formas. É inegável o fato da presença da violência nos espaços escolares. Schilling (2014, p. 53) diz que “há violências diversas implicando atores (sujeitos) diversos e acontecendo sob formas diferentes (violência física, psicológica, emocional, simbólica).”

A princípio, esta categorização reflete uma necessidade de compreensão, porém, não especificamente dessas esferas. É preciso entender como se presencia essa violência que é institucional, algo que historicamente se faz presente na escola, um acometimento contra os corpos dos sujeitos escolares, que passa pelas vias desses contextos citados por Schilling (2014), mas, que vai além, que sutilmente deixa marcas e engessa, estagna e reformula esses corpos, que os direcionam para um sistema escolar que pensa o sujeito a partir da mente, deixando quase sempre o corpo de lado.

Logo, entendo que a partir do excedente de minha visão em relação aos sujeitos da escola, essa compreensão se torna possível, é por intermédio desses sujeitos que o *corpus* de minha pesquisa toma forma. Bakhtin (2011, p. 22) fala que “o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro.” E o que é o outro, se não

uma porta a ser aberta – somos constituídos na relação e interação com o outro. Portanto, vivemos em um mundo de interações, que contarão sempre com o quórum natural da vida em sociedade, ou seja, estamos fadados ao outro.

O que me leva a problematizar a violência na escola, além dos fatores já mencionados, é o fato de perceber fragmentações nas relações e interações entre sujeitos escolares, em específico, entre os estudantes. E a sala de aula, como um espaço de convivência e relação, é passível de tensões.

Alexander (2013, p. 60) diz que “a sala de aula é uma conjunção de desejo e desprezo por aqueles que chegam com intenções e experiências de vida conflitantes [...] um local de negociação social e política, um local tensional com intenções conflitantes” e isso é construído nas relações. Bakhtin (2006, p. 126) ao falar sobre as relações entre sujeitos, explica que “essas relações tomam formas diversas, e os diversos elementos da situação recebem, em ligação com uma ou outra forma, uma significação diferente.”

Assim, conduzo a pesquisa a uma análise do comportamento dos sujeitos escolares, por meio das vozes e corpos escolarizados dos estudantes do grupo de teatro escolar. Problemas sociais existem e isto é fato, mas pensar a violência na escola em perspectiva dialógica é também ensinar uma análise a respeito de elementos da cultura desses sujeitos escolares.

Sendo assim, entendo que esses elementos, passam pelas vias da escolarização e da performance, pois, ambas são “experiências coletivas”. Gonçalves (2011) diz:

Se o sujeito é constituído nas suas relações, por meio da interação que acontece no jogo de vozes enunciativas, o aluno é constituído pelo professor e vice-versa. Além disso, também é constituído pelas vozes da escolarização, vozes das relações escolares, da *esfera* educacional do qual fez e faz parte, e por isso, ao falar de tal *esfera* reproduz enunciados repletos de sentidos pertencentes a tal contexto. (GONÇALVES, 2011, p. 49)

E Icle (2013, p. 20) explica que a performance “é um modo de fazer, não um conhecimento científico estabelecido. Não há espaço, na Performance, para dicotomias entre forma e conteúdo, não há uma dimensão didática na

Performance, ela é sempre produção de si e dos outros.” Assim, analiso três materialidades constituídas a partir do jogo cênico, três performances que enunciam uma realidade presente na vida dos estudantes e, conseqüentemente, na escola.

Essas materialidades servirão de escopo para esta discussão que se inicia, elas enunciam pela representação teatral, sentidos de violência para os estudantes, que por sua vez, se apresentam como sujeitos performáticos. A partir dessas materialidades, exploro a performance do sujeito escolar, a performance na e da escola, mas, que também acontece no convívio familiar, fora dos muros escolares.

Penso a Performance neste estudo, como um campo expandido de possibilidades de análise. Em alguns momentos, caminho pelas vias da performance ora voltada especificamente para o campo da educação, ora voltada para o campo do cotidiano, do campo da vida. Sem se afastar do campo da *Performance Art*⁴.

Este estudo é vinculado ao grupo de pesquisa ELiTe (UFPR/CNPq) – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro, que “vem desenvolvendo um papel importante no cenário da pesquisa em educação e suas relações com a linguagem e com o teatro, especialmente no que se refere à formação em pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado.” (GONÇALVES, 2016, p. 225).

Entre as produções acadêmicas do grupo, destaco duas que tem relação direta com o corpo teórico-metodológico desta investigação: A dissertação *Corpo e(m) Performance nas aulas de Educação Física: Produção de sentidos em perspectiva verbo-visual*, defendida em 2016 por Mariana de Oliveira Felsky Mello

⁴ Vertente artística presente nos limites entre espetáculo, intérprete e público. Que caminha pelas vias das Artes Visuais e outras formas de expressões artísticas. “É uma consequência direta da crise da representação desencadeada a partir do século XIX, que na arte, dá início a uma batalha contra o ilusionismo, o *trompéoil*, que incomodou todos os seguimentos das artes. Em uma tentativa de se libertar da tradição da imitação, do belo e das convenções do objeto artístico, as artes se arriscam na rejeição total do que a história e a cultura construíram e impuseram para o reconhecimento do que pode ser a arte.” (CUNHA, 2013, p. 18)

(MELLO, 2016) e orientada pelo prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves no *Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino* investigou as relações entre corpo e performance na escola a partir do discurso de crianças de 5 e 6 anos de idade. Já a tese de doutorado *Performance, Discurso e Educação: resconstruindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza* defendida pela pesquisadora do grupo, profa. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves (GONÇALVES, M., 2016) sob orientação da Prof. Dra. Odissea Boaventura de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Educação, teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos à escola por professores em formação a partir de produções audiovisuais e narrativas escritas. E este texto é, portanto, parte integrante das inquietações e questionamentos mobilizadores de estudos e pesquisas deste grupo.

A presente dissertação está estruturada em três momentos: no primeiro apresento os caminhos da pesquisa, que passam pela via da Análise Dialógica do Discurso⁵ (doravante ADD) e Estudos da Performance⁶.

Busco uma aproximação dialógica de ambos referenciais, na tentativa de organizar um estudo expandido e aberto, que olhe para o lugar do corpo na escola, que percorra sobre as invisibilidades e sensibilidades discursivas e que possibilite compreensões sobre a Violência na Escola. Como um sujeito escolar, aponto pelas vias da vida na escola, justificativas de minha obsessão acadêmica,

⁵ Corrente teórico-metodológica sustentada pelo conjunto das obras de Bakhtin e o Círculo, cujas influências e conseqüências são visíveis nos estudos lingüísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral. Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2006, p.10)

⁶ Richard Schechner propôs e desenvolveu os Estudos da Performance (Performance Studies), também conhecidos como Teoria da Performance, a partir de seu contato com o antropólogo Victor Turner em meados dos anos 1970. Foi a partir dessa época e em diversos domínios que a noção de performance se tornou central nas pesquisas, sobretudo em Artes, Antropologia, Educação e em vários campos das ciências humanas. (SCHECHNER; et. al., 2010, p. 23)

que transparecem por meio do excedente de minha visão, uma *violência performática*⁷, que é presente também em meu cotidiano.

No segundo momento, a relação tensa entre Escola e Violência adentra enfaticamente este estudo. Ofereço ao leitor a descrição de um percurso sobre a construção da problemática, como se desvela a violência a partir do jogo cênico e como os enunciados se deixam transparecer como sentidos performáticos ou performances de violência. Esta violência é também “caracterizada como sendo aquela que não diz respeito, especificamente, ao universo escolar. Ela poderia acontecer em outro lugar, mas acontece na escola por ser um dos lugares onde os jovens se encontram.” (TIGRE, 2009, p. 40)

Assim como a performance, esfera que independe de onde acontece e que traz consigo possibilidades de se autodesafiar, por sugerir concomitantemente um processo, uma práxis, uma episteme, um modo de se transmitir, realizar e um meio de intervir no mundo. (TAYLOR, 2013b)

E antes que se finde este texto, discorro sobre a construção do estudo aqui apresentado e uma discussão sobre Performance e Violência na Escola, além da análise desses dados.

⁷ Uma violência desvelada na tessitura da comunicação humana, pela (in) consciência corporal, na trama da vida em sociedade, na presença, que passa pelas vias da cultura dominante e que dá forma ao corpo.

1. CAMINHOS DA PESQUISA

Atentar para o fenômeno dialógico significa redimensionar o sujeito *de* pesquisa e o sujeito *da* pesquisa. O primeiro, o sujeito de pesquisa, é constitutivo daquilo que tomamos como objeto. Afinal, sem sua atitude responsiva não acessaríamos qualquer sentido. [...] Para o sujeito da pesquisa, a condição subjetiva inerente ao que ele, o pesquisador, constrói como objeto impõe ao trabalho com a linguagem o desafio não apenas de falar desse objeto, mas principalmente de dialogar com ele. (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, p. 14)

Na presente etapa, discorro sobre os caminhos desta pesquisa, iniciados a partir de anseios remanescentes ainda do período de graduação no curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral na cidade de Matinhos, litoral do Paraná e que serviram de ensejos impulsionadores para a busca de compreensões a respeito dos sujeitos escolares. Estes que se sensibilizam, que se escondem e se apresentam, que abroham no aglomerado escolarizado com seus corpos; corpos performáticos, corpos que dizem e se calam em questão de segundos. Corpos que acessam memórias e enunciam experiências, que se relacionam e interagem uns com os outros, que exteriorizam saberes constituídos social e culturalmente e que se fecham em si diante das tensões escolares.

É de meu interesse (re)conhecer o corpo do outro presente na escola, e recorro a Análise Dialógica do Discurso, corrente teórico-metodológica cunhada a partir dos estudos de Bakhtin e Círculo, para tentar entender dialogicamente, na exterioridade deste corpo, marcas de vivências, experiências e de uma realidade que muitas vezes não está nítida ou identificada nos espaços escolares.

O objetivo geral desse estudo é compreender os sentidos de violência para estudantes do Ensino Fundamental, articulando, como quadro teórico-metodológico, os Estudos Bakhtinianos aos Estudos da Performance. Aloco-me à perspectiva dialógica, que me proporciona olhar para a violência de maneira aberta, porém, organizada. Observando, vivenciando, dialogando e analisando

nas fronteiras externas dos sujeitos de pesquisa. Bakhtin (2011) ao falar sobre o vivenciamento das fronteiras externas do homem, explana:

O outro me é todo dado no mundo exterior a mim como elemento deste, inteiramente limitado em termos espaciais; em cada momento dado eu vivencio nitidamente todos os limites dele, abranjo-o por inteiro com o olhar e posso abarcá-lo todo com o tato; vejo a linha que lhe contorna a cabeça sobre o fundo do mundo exterior, e todas as linhas de seu corpo que o limitam no mundo. (BAKHTIN, 2011, p. 34)

Deste modo, tenho como objetivos específicos, inquietações, que apresento a seguir, como aberturas para apreender questões relacionadas ao corpo, à escola e a relação tensa que existe entre ambas:

- Analisar cenas de violência utilizadas como materialidades discursivas, representadas pelos estudantes por meio do jogo cênico e compiladas em vídeo, na busca de possibilidades de compreensão de determinados enunciados, a fim de destacar através dos Estudos da Performance, comportamentos ligados a presença, ao corpo e a ações cotidianas nos espaços escolares;
- Discutir, por meio da perspectiva dialógica, as possibilidades discursivas da Performance;

Deste modo, me coloco explicitamente neste texto, visando dialogar com este corpo, que exterioriza também o ensinado, o educado e o domesticado na escola. Para isto, percorro dialogicamente os Estudos da Performance, que passam pelos caminhos do cotidiano, da arte e da educação.

Na educação, a Performance vem sendo estudada desde a década de 80 nos países anglo-saxões de maneira já bastante desenvolvida e que só nos últimos anos vem fazendo parte de estudos e trabalhos no Brasil. (ICLE, 2013) A performance na educação alude ações moventes que admitem a reinvenção de saberes questionáveis. (CONTE; PEREIRA, 2013)

Estes saberes que são constituídos na relação entre corpos e vozes, e a escola como um espaço responsivamente social, nos apresenta esses corpos, que replicam e exteriorizam o socialmente constituído nessas interações e relações. Mello (2016, p. 38) diz que

o ato de enunciação, produz o enunciado, que por sua vez, produz o sujeito. Ao se posicionar de alguma forma, o sujeito age por meio de atos enunciativos responsivos, estando esta performance diante da significação que foi construída naquele momento, em determinado contexto.

E o ponto de partida é encontrar possibilidades para identificar no outro essa exterioridade, esta presença, essa materialidade. Assim, procuro vivenciar este corpo escolar e escolarizado, posto como lugar marcado de experiências, “como um espaço movediço de desestabilização de saberes” (PEREIRA, 2013, p. 18) e que evidencia comportamentos arraigados ao logo do tempo. Esse corpo exterior pode ser vivenciado como algo que define e consome o outro, mas eu não vivencio este corpo como algo que me define e me consome (BAKHTIN, 2011), apesar de estar conectado a ele nas relações dialógicas.

Faraco (2009, p. 69) diz que “o Círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tensionam nas relações dialógicas”. Gonçalves (2016, p. 222) complementa dizendo que “é nas relações dialógicas que se firmam as bases do pensamento bakhtiniano, e também as bases dos mais diversos contextos educacionais.”

Nada é dado no campo da educação, e sim, deve ser construído a partir dos aparatos perceptivos, receptores, interpretativos e transmissivos dos sujeitos e suas relações, ou seja, buscando neste espaço relacional humano (escola) e nas práticas educativas o que está imbricado na tradição, na cultura e nas tensões do ser e estar no mundo.

A prática educativa é uma prática social e, como tal, concentra num determinado discurso, num amontoado de palavras, um catatau de sentidos, transmissíveis e passíveis de modulações, derivações e

reconstrução – porque como produto de cultura não apenas mantém, preserva o conhecido mas, sobretudo, o transforma. (PEREIRA, 2010, p. 11)

É nos limites culturais e sociais que instalo esta pesquisa e direciono olhares para o corpo, para a presença e para o comportamento do estudante frente à escola e aos conflitos que nela estão presentes. Toda essa gama discursiva não passa pelo corpo do sujeito sem se alterar e sem alterar o mesmo, não passa impunemente.

Esse corpo se relaciona com o outro e se reconhece no outro. Assim, o sujeito está em ação e com isso, acompanha-se a “situação extraverbal”, que segundo Bakhtin/Voloshinov (1976, p. 08) “está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica.” Essa situação traz sentidos externos ao sujeito, como vivências e acontecimentos vividos.

E a performance pode apresentar possibilidades de expandir compreensões dos sujeitos escolares, pois, performam com seus corpos metamorfoseando e aprendendo, de acordo com sua realidade social, com sua vontade e seu pensamento, apesar da escola muitas vezes não considerar isso.

Pensamento e ação unem-se na integralidade de um único ato. Não se trata de privilegiar o significado, mas de enfatizar a *performance*, a materialidade da comunicação em ato, sem, contudo, negar o significado. Poderíamos pensar, nesse ponto, na ludicidade desmedida, mas melhor seria, lembrar-se da disciplina da arte. Daquela que se impõe a partir do próprio processo da vontade. (PEREIRA; et. al., 2012, p. 338)

Diante disso, os caminhos da pesquisa mostram-se como campos ativamente dialógicos e carregados de possibilidades enunciativas e performáticas, que imbricam para a análise do ato cotidiano, exterior e inesgotavelmente cheio de sentidos. A ação nos leva a uma mobilização para atos de afirmação ou negação intrínsecos à história do sujeito.

A ADD como um importante caminho teórico para este estudo, tem um foco centrado na compreensão das interações sociais que são permeadas pela

linguagem e por sermos sujeitos constituídos nessas interações (PLUSCHKAT, 2015, p. 08), além de colocar o pesquisador frente a frente com o sujeito de pesquisa em seu tecido social, e este é um sujeito inacabado e em metamorfose.

Os Estudos da Performance apresentam dimensões de compreensão dos enunciados corporais, trazendo através dos sentidos de performance, possibilidades de estudos, que colocam em cheque coisas estagnadas e estabelecidas pela escola e por apresentar novas perguntas sem ter o caráter de respondê-las. Esses referenciais formam um escopo teórico/metodológico contribui para a realização desse estudo.

A escolha dos sujeitos, da escola e da problematização, que se deram a partir de anseios pessoais, de minha inserção no espaço escolar aqui apresentado e da necessidade de apontar uma questão em evidência nos estabelecimentos de ensino, a violência. Para tanto, faço uma breve descrição a respeito da escola utilizada como campo de pesquisa para este estudo e da comunidade na qual a mesma se insere, justificando minha escolha do campo e sujeitos de pesquisa.

A escola possui quarenta turmas distribuídas em três turnos, mil e duzentos estudantes matriculados nas modalidades de Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio, advindos em sua grande maioria de famílias de pescadores, trabalhadores portuários ou desempregados. A escola também conta com o trabalho de oitenta profissionais da educação, que diariamente, estabelecem contatos com essa realidade. Este espaço escolar, já tem quase quatro décadas de existência e possui frequentemente, diversas manifestações de violência dentro e fora de seus muros.

Situada na periferia da cidade de Paranaguá - litoral do Paraná, a escola tem hoje um dos piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado do Paraná, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2016). Além de possuir um índice altíssimo de evasão escolar no Ensino Médio e ter anualmente quase metade dos estudantes aprovados por Conselho de Classe no Ensino Fundamental, segundo os dados da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR, 2016). Tais

vivenciado ou assistido no decorrer de suas vidas, mostrariam performaticamente como aconteceram, quais seus sentidos em relação a essas experiências e quais suas reações diante dessas manifestações de violência. Esta memória que segundo Koudela e Junior (2015) é

interdisciplinar e indisciplinada, está presente na feitura e compreensão da história, das artes, das representações sociais, dos monumentos e diferentes espaços, dos gestos e falas. Ela é produzida e representada a partir dos interesses e olhares do presente. (KOUDELA; JUNIOR, 2015, p. 125)

Portanto, esta proposta é bastante sugestiva, diga-se de passagem, pois, o pesquisador das Ciências Humanas sabe que a tarefa de pesquisar o outro nem sempre é algo fácil e recobra sempre uma lucidez dos dados coletados e das possíveis análises. O cuidado com o tratamento dos dados é sempre redobrado quando se busca uma isonomia analítica no processo de pesquisa e os procedimentos, o percurso utilizado sempre sugere um caminho, como uma procura a algo desconhecido. Logo, o desígnio é sempre situar teoricamente o *corpus* da pesquisa como um amplo e específico campo a ser desvendado e interpretado. Bakhtin (2011, p. 59) diz que “de fato, na interpretação vivencio outra vida sem sair dos limites de autovivenciamento e da autoconsciência, sem lidar com outros como tais.”

Assim, a proposta de relacionar o tema central de minha pesquisa a algumas esferas de convenções sociais e colocá-las no jogo cênico, surgiu a partir de um estudo exploratório ao qual se fez necessário a criação e interpretação de uma demanda a ser questionada e analisada em uma das disciplinas do presente programa de mestrado. Esta etapa foi crucial para que se buscasse qual escola seria utilizada como campo de pesquisa, quais os sujeitos pesquisados e o porquê analisar a violência como objeto de pesquisa.

eu era professor de Arte do ensino regular e também do Projeto Mais Educação, vinculado ao Governo Federal, se fez necessário além de meu planejamento docente pessoal, a organização e entrega de um planejamento específico para as oficinas. O jogo especificamente utilizado para este estudo fez parte de um processo de construção artística, pautados em improvisações e representações teatrais de questões sociais.

Durante o processo de construção do jogo, surgiram vários sentidos e discursos que me fizeram perceber essa imbricação de análise. Sempre iniciava as propostas teatrais com rodas de conversa, onde discutíamos vários assuntos ligados à escola e à sociedade.

Visto que eu era o professor mediador do grupo teatral, sempre fazíamos isso para acentuar improvisações teatrais e produções de esquetes⁹. E essas construções enunciavam, pelas interações, inevitáveis sentidos de violência e conflitos, pois estes estavam delineados nas entrelinhas de suas vivências. Faraco (2009, p. 66) diz que o enunciado deve ser entendido “como unidade da interação social; não como um complexo de relações e palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.”

Justifico a escolha do jogo cênico como mobilizador performático por entender que os estudantes (sujeitos de pesquisa) acessariam suas memórias e poriam seus comportamentos restaurados em evidência de maneira mais aberta e informal. De tal modo, que o jogo constituiu para a pesquisa, enunciados carregados dessas lembranças e comportamentos vividos e experimentados pelos estudantes que se apresentaram no corpo, nos gestos, nos discursos. Araújo (2015, p. 79) diz que “a performance está mais interessada em um discurso sensorial, o que a desprende de uma total racionalidade do processo. Essas sensações provocadas anunciam, dizem e produzem discursos.”

Assim sendo, dentre as performances compiladas no estudo exploratório, foram selecionadas três materialidades a serem analisadas: Corpo/Violência, Casa/Violência e Escola/Violência. Entendo que essas três dão conta de explicar e exemplificar, por meio dos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, como a violência é vista pelos sujeitos, quais as sensações e impressões a respeito deste assunto; como a violência é performada a partir da restauração do comportamento deles, quais marcas da vivência cotidiana são apresentadas na

⁹ Esquetes são peças de curto tempo produzidas para teatro e outras formas de expressão artística. Cada esquete utilizada no grupo de teatro da escola em questão, tinha cerca de 10 minutos de duração. Os temas para os esquetes eram sempre variados, mas geralmente incluíamos paródias sobre política, cultura e sociedade.

escola na perspectiva aqui abordada, ou seja, quais os sentidos de violência para estes estudantes.

Foram reunidas dez materialidades (supracitadas). Destas, sete foram arquivadas para possíveis análises futuras e três foram escolhidas para organizar o conjunto de enunciados concretos, constituídos nas interações sociais dos sujeitos de pesquisa. E suas formas, significados e manifestações são determinados basicamente pelo contorno e caráter desta interação.

A escolha dessas materialidades se deu por meio de uma primeira observação. Avaliei previamente cada uma das materialidades compiladas e, identifiquei signos e enunciados nas três escolhidas durante o processo de análise dos dados e dos objetivos da presente pesquisa.

Nesse sentido, antes de discutir sobre as performances desses estudantes e as respectivas análises, discorro adiante sobre a ADD e sua relação com a esfera educacional, buscando transparecer as contribuições de Bakhtin e o Círculo para essa esfera. Faço também algumas considerações a respeito do corpo na escola e apresento uma discussão sobre a performance do estudante, bem como visto estabelecer diálogos entre os Estudos Bakhtinianos e Estudos da Performance.

1.1 Bakhtin e educação: Análise Dialógica do Discurso

As vias percorridas por esta pesquisa apresentam o ponto de partida para a busca de compreensões das questões tratadas neste texto. Elas passam pelos Estudos Bakhtinianos e conectam-se à perspectiva dialógica, “atribuição à brasileira para o que tem se construído como uma concepção bakhtiniana de linguagem, que abarca estudos tanto de Bakhtin quanto dos demais membros do Círculo.” (GONÇALVES, 2016, p. 220)

Portanto, o pensamento bakhtiniano já é pela natureza de sua gênese, dialógico. Não parte de uma única ideia, de um único sujeito. Brait e Campos (2015) explanam que

compreender o que denomina *pensamento bakhtiniano* significa percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Sendo um homem de seu tempo, não produziu sozinho nem esteve excluído das circunstâncias benéficas e maléficas de um longo período compreendido entre as décadas de 1920 e 1970. (BRAIT; CAMPOS, 2015, p. 15)

Dentre os membros do Círculo estão Mikhail Bakhtin (1895, 1975), Valentin N. Volóchinov (1895,1936) e Pável N. Medviédev (1892,1938), considerados os principais pensadores e teóricos do Círculo. Dentre os outros membros estão o filósofo Matvei I. Kagan (1889,1937), o professor de história e Filologia Lev V. Pumpiánski (1891), o poeta K. Váguinov (1899, 1934), a pianista M. Iúdina (1899, 1970); o historiador, biólogo e filósofo Ivan I. Kanaev (1893, 1983), o escultor e poeta B. Zubákin (1894, 1937) e o mais jovem de todos o músico, crítico e professor de história do teatro Ivan I. Sollertínski (1902, 1944). (BRAIT, 2012b)

Em meio às tensões de uma Rússia dos anos 20, o Círculo se encarregou de estudar, debater e questionar as diversas áreas de conhecimento e os vários segmentos da sociedade soviética. E em meio a isso e às várias renovações provocadas pelos movimentos sociais, artísticos e culturais, o Círculo inaugura a teoria dialógica, que vem se lançando no meio acadêmico, ultrapassando as fronteiras da área de letras/linguística e se aproximando dos diversos temas tratados pelas ciências humanas e sociais (GONÇALVES, 2016), inclusive a educação.

Segundo Faraco (2009, p. 61), o Círculo “se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali.” É de interesse na teoria bakhtiniana o que acontece dialogicamente nas relações entre os sujeitos, e a escola como espaço ativamente humano, abarca as mais variadas formas de relações e interações.

A relação entre Bakhtin e a educação não surge explicitamente em seus textos, porém, grande parte de sua obra coloca a linguagem e sua centralidade

em consonância com as relações dialógicas. A perspectiva dialógica alude interações, e essas, não apresentam exclusividade, mas são descentralizadas. Gonçalves (2016) elucida tal questão ao discorrer sobre a perspectiva dialógica:

Nos dias atuais, caso alguém, ainda que seja por desconhecimento de causa, ouse perguntar a um pesquisador o que faz Bakhtin na pesquisa em educação, certamente terá como resposta um emaranhado de expressões (gestuais/físicas/expressivas) que poderão remeter ao cansaço enfadonho da reexplicação, do recontar, mais uma vez, que a perspectiva dialógica é, por natureza, dialógica e está, portanto, mais do que se imagina, instaurada como teoria que pensa a escola, a universidade, o professor, o aluno, as metodologias, as didáticas, as organizações pedagógicas, os planos de ensino, etc. (GONÇALVES, 2016, p. 221)

A escola como espaço social e dialógico, possibilita superficialmente, a partir de sua base, uma oportunidade de o sujeito escolar ser quem é a partir das relações e interações, ela apresenta uma brecha, uma abertura para se pensar um sujeito singular, mas constituído por outros sujeitos. Este momento é o agora (momento irrepetível e singular), pois, “amanhã” é outra oportunidade, outros sujeitos, outras pessoas. É nesta instância que a perspectiva dialógica se presencia, na alteridade, na mudança, no evento e na transformação do sujeito a partir das relações escolares e escolarizadas. Bakhtin (2010) diz que

o lugar que apenas eu ocupo e onde ajo é o centro, não somente no sentido abstratamente geométrico, mas como o centro emotivo-volitivo concreto responsável pela multiplicidade concreta do mundo, na qual o momento espacial e temporal – o lugar real único e irrepetível, o dia e a hora reais, únicos, históricos do evento – é momento necessário, mas não exclusivo de minha centralidade real, uma centralidade para mim mesmo. (BAKHTIN, 2010, p. 118)

Portanto, a conexão entre Bakhtin e a educação mostra-se explícita, está posta. A ADD se encarrega em mostrar isso, através dos discursos, dos enunciados, das relações e aberturas de análises. E é nesse sentido que estudiosos, pensadores e pesquisadores bakhtinianos se ancoram.

A professora Beth Brait (PUC-SP) magistralmente “tem ocupado um lugar de destaque em todas essas fases da recepção do pensamento” bakhtiniano e “suas análises de textos literários e de fenômenos lingüísticos-discursivos” (FARACO, 2014, p. 11) bem conhecidas no meio educacional e acadêmico. Além de ter cunhado a partir da perspectiva dialógica do Círculo, a Análise Dialógica do Discurso. Brait possui inúmeros textos de sua autoria e vem organizando várias coletâneas em conjunto a pesquisadores e comentadores da esfera bakhtiniana, tais como: *Bakhtin e o Círculo* (2015), que traz uma analogia do pensamento bakhtiniano desde a formação do Círculo aos dias atuais. *Bakhtin: conceitos-chave* (2014) e *Bakhtin: outros conceitos-chave* (2012), organizam um referencial a partir de textos de pesquisadores da área e apresentam conceitos relacionados ao discurso, intertextualidade, enunciado, diálogo, etc.

Dialogismo: teoria e(m) prática, organizado por Brait e Magalhães (2014) inaugura a série ADD e tem como proposta, “compilar trabalhos resultantes de pesquisas que mobilizam o *dialogismo* – entendido a partir da visitação a fontes do pensamento bakhtiniano.” (BRAIT; MAGALHÃES, 2014, p. 13)

Além de Brait, existem inúmeras referências neste meio, que pesquisam nas mais variadas áreas de conhecimento e fazem da presença de Bakhtin e o Círculo na pesquisa em Educação, a partir da perspectiva dialógica, caminhos para a compreensão de determinadas situações que podem acontecer nos espaços escolares, por meio das relações entre sujeitos.

O sujeito escolar pode ser aquele que em sua autoconsciência, necessita de um processo de autoafirmação, de autocontemplação e autoexteriorização, que busca exteriorizar quem é na relação com o outro, quem é o outro na relação com ele e quem é ele na relação com ele mesmo, como numa tentativa desenfreada de provar a existência de um *eu* singular. Todavia, a perspectiva bakhtiniana mostra que essa autoafirmação é passageira, mutável e passível de alteridade. Barros (2013) expõe que essa

consciência individual adquire existência a partir dos signos
construídos no curso das relações e interações de grupos

organizados socialmente e o diálogo é o produto da relação de alteridade entre duas consciências socialmente constituídas, uma vez que o auto-reconhecimento do sujeito ocorre através do reconhecimento do outro. (BARROS, 2013, p. 07)

Dahlet (2005, p. 253) ilustra contundentemente que este *eu* vive na medida em que está ligado ao *tu*, que está antecipado no discurso interno e é co-participante do discurso exteriorizado, pois é ele que o define em parte, ao mesmo tempo no formato e no conteúdo. Portanto, uma noção de sujeito plural. Bakhtin (2011), ao discorrer sobre o corpo exterior, explica que

o autovivenciamento e a autoconsciência da vida e, conseqüentemente, sua autoexpressão (expressão expressiva) como algo unificado, possuem fronteiras inabaláveis: antes de mais nada, essas fronteiras se estendem diante do meu corpo exterior: este, enquanto valor esteticamente notório, que pode combinar-se harmoniosamente com o propósito interior de vida, situa-se além das fronteiras de um autovivenciamento único; no meu vivenciamento da vida, meu corpo exterior não pode ocupar o lugar que ele ocupa para mim na empatia simpática com a vida do outro, no conjunto da vida para mim. (BAKHTIN, 2011, p. 78)

A escola é um lugar onde os sujeitos escolares dizem e exteriorizam suas empatias e afastamentos o tempo todo, mostrando quem são, expõem coisas de seus cotidianos e relatam suas vidas. Dizem o que bem entendem e replicam os dizeres uns dos outros. Eles não medem as conseqüências das palavras e dos atos, e as conseqüências da escola quase sempre são drásticas. A cultura escolar rotula e define o sujeito por meio de concepções disciplinares e o estudante por sua vez carregará estas rotulações e definições por toda sua vida.

A perspectiva bakhtiniana apresenta o conceito de dialogismo, que traz a noção de palavra eterna do outro, uma vez dita, será sempre revisitada através da memória, dos sentidos e das marcas deixadas na relação eu/outro. Barros (2013, p. 06) diz que 'para entender melhor o conceito bakhtiniano de dialogismo, é necessário entender o princípio da heterogeneidade da linguagem, segundo o qual todo discurso é construído a partir do discurso do "outro", ou seja, o "já dito"'.

É esta relação que me orienta e aguça diante da necessidade de compreensão. A questão de propagação da palavra, dos rótulos e estereótipos,

traz na margem desta pesquisa uma noção de alastramento de uma violência falada, verbalizada e ancorada contra o corpo, que define o sujeito e provoca tensões e conflitos.

Portanto, a ligação entre Bakhtin e educação, une possibilidades de compreensão para as violências presentes na escola. E a escola como “um ambiente natural na sociedade contemporânea, faz parte do contexto sociocultural do estudante e sem dúvida é um espaço de relações e diálogos” (SANTOS, 2016, p. 06). Sem uma teoria que permita pensar o sujeito a partir de seu lugar único e singular e situá-lo em mim, a partir de meu lugar único e singular, não faria sentido algum posicionar-se responsivamente diante dessas relações e diálogos.

E a trama entre Bakhtin e educação também se mostra aberta e cria uma ancoragem teórica/metodológica que direciona análises de discursos na escola, que passam por materialidades silenciosas de enunciados e caminham pelos sentidos dos sujeitos escolares, além de ampliar os olhares para outros campos de relações e interações humanas.

Esse escopo faz menção a uma arquitetônica vivida e revivida no tempo e espaço, que desmascara a constituição dogmática do sujeito e exhibe uma essência cuidadosa de quem somos ou uma parte disso. Não como em atos falhos, mas, em atos reais e concretos, que direciona compreensões reais do sujeito em sua própria manifestação de si, na revelação de uma identidade explicitamente aberta e discursiva.

Assim, posso posicionar Bakhtin em uma perspectiva materialista do discurso, da língua, do homem. É por essa perspectiva materialista que ele enuncia o corpo e a palavra sobre o corpo. Enquanto o discurso necessita de um material linguístico e esse material permite o estudo da língua, o corpo é uma das materialidades pelas quais o sujeito torna-se objeto de saber. (PARAGUASSÚ, 2013, p. 03)

Bakhtinianamente, não existem possibilidades de se conceber uma identidade fixa para um sujeito, isso seria radical diante desta perspectiva. Visto que nos alteramos no contato com o outro, nos remodelamos a partir da relação com o outro, ou seja, a identidade humana é mediada pela alteridade.

Isso mostra nitidamente a importância de nos compreendermos um eu não pronto, não finalizado. Isso é instigante para se pensar através da ADD, pois, quando chegamos à teoria sem a formalidade de mudanças de identidade do sujeito da pesquisa, apesar de nos alterarmos, o *lócus* se expande.

Em linhas gerais e sem estabelecer uma definição fechada, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que postulam a análise/ teoria dialógica do discurso, é possível explicitar seu embasamento constitutivo como sendo a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos. E é essa condição substantiva que a faz enfrentar os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2008, 116)

A identidade existe, mas sempre na postura de relação e interação, e assim, interpretamos um papel, no entanto, um papel real de nossos atos, de ser e agir por influências mutuas, recíprocas. E compreender outras teorias que não contemplam o sujeito inacabado, sujeito que muda sua perspectiva nas relações, torna-se algo complexo para este estudo.

Isso significa que essa participação, esta interpretação real, transforma cada manifestação minha, nas mais variadas formas (sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos, anseios, devaneios) em um ato meu ativamente responsável. (BAKHTIN, 2010, p. 118) Quando manifesto desejos, sentimentos, ódios, eu estou em uma posição de atos. E daí preciso me responsabilizar sobre esse ato.

Naturalmente, não queremos nos responsabilizar, em primeira instância, queremos nos livrar desse ato. Porém, estamos o tempo todo nos mostrando através da fala, do gesto, do corpo, através de nossos atos, repetitivamente, interpretando quem realmente somos, e isso acontece também na escola. Zumthor (2014) nos fala que

a interpretação geralmente faz par com o relato, mas se pode encontrar um sem o outro. Outros comportamentos ainda, bastante mais raros, possuem uma qualidade adicional, a “reiterabilidade”:

esses comportamentos são repetíveis indefinidamente, sem serem sentidos como redundantes. Essa repetitividade não é redundante, é a performance. (ZUMTHOR, 2014, p. 35)

Com isso, noto que construímos uma experiência estética da escola a partir do que ela nos apresenta, ou seja, vejo a escola a partir de minha vivência docente, a via antes com minha experiência de estudante. O pai do estudante vê a escola com essa mesma experiência, mas, também a vê na figura de pai, constituída axiologicamente pela escolarização (quando escolarizado) e por uma sociedade que pondera este espaço como um lugar de educação para o trabalho, noção que “ainda consta como missão legalizada para a educação nacional, fruto do desenvolvimento histórico” (BOM, 2013, p. 05) e que é constitutivamente milagroso, ou seja, que transforma, altera e constitui um sujeito ideal.

Essas experiências produzem discursos, e estes por sua vez, podem ser compreendidos de meu lugar único e singular. Em um sentido bakhtiniano, a dificuldade de nos vermos e nos colocarmos no lugar do outro é decisiva para pesquisa. Eu vou até o outro, como pesquisador, mas eu volto. E de meu espaço ressignifico as coisas, mas, é preciso compreendê-los como respostas e perguntas ao meu posicionamento, e eu só pude olhar enquanto pesquisador. Como num jogo de vozes, expressões e posicionamentos, emanados e desvelados nas mais variadas formas.

Isso mostra a pesquisa em educação como um campo mutável, que se configura como um universo em alteridade. Não há como me colocar no lugar do sujeito da pesquisa e seus enunciados, é preciso compreendê-los como respostas aos meus enunciados de sujeito de pesquisa, como discursos performáticos. É nessa ancoragem que a utilidade do discurso do outro se apresenta, se faz necessário, para apresentar outro lado discursivo, que se mostra no corpo, com o corpo e para o corpo.

Portanto, para entender como o discurso se organiza e se propõe performático na escola, é preciso que este seja analisado e discutido como um discurso constituído no campo da educação. Assim, direciono meus olhares para o

corpo presente na escola, o corpo do sujeito escolar, o corpo que performa e discursa.

E para isso, não abandono a ADD, ao contrário, me apoio dialogicamente nos Estudos da Performance para entender este corpo e as violências que o envolvem.

1.2 O corpo na escola e a Performance do estudante

Performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, nos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar. A Performance poderia fazer tudo isso pela Educação e talvez mais. Ela é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem – temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação. (ICLE, 2010, p. 20)

Dentre os trajetos percorridos nesta pesquisa, os Estudos da Performance em consonância com a educação apresentam-se como um dos pontos de chegada, carregados de possibilidades dialógicas diante da hegemonia educacional que, historicamente, tende a domesticar corpos para uma sociedade banhada de sentidos e conceitos valorativos. Icle (2013), ao falar da relação entre Performance e Educação, aponta que a

Performance não é outra coisa senão a junção idiossincrática entre ser e fazer. Aquilo que a tradição educacional se esmerou em separar reencontra na Performance uma possibilidade infinita de variação, de criação. O corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo. Não há Performance sem o olhar do outro, portanto falamos aqui de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir. (ICLE, 2013, p. 21)

Início aqui uma discussão sobre o corpo na escola, conectando os Estudos da Performance como um campo expandido de pesquisa. Falo de uma esfera que vem se encarregando de pensar a performance para além do campo das artes,

que adentra os muros da escola e mostra-se como uma possibilidade de pensar não só o corpo na escola, mas o sujeito escolar. Sujeito que performa seu cotidiano e que transpassa, pela exterioridade, marcas de suas realidades.

A conexão entre performance e educação surge não de maneira sistemática, mas aberta, que possibilita pensar a escola e seus sujeitos a partir das vivências e experiências de seus corpos. Essas vivências passam pelas vias do cotidiano e suas experiências organizam aberturas para um processo que transforma, que modifica e que traz a noção de alteridade. Ambas evidenciam uma forma comunicativa, que atravessa essa singularidade e estabelece uma possibilidade de contato, que choca a realidade de um sujeito com outras realidades, de outros sujeitos.

As performances, em suas mais variadas formas de manifestação, não possuem apenas um agente, um criador. Sejam os jogos, os rituais ou performances da vida cotidiana, ambas são autoradas por um “Anônimo” composto, ou pela “Tradição” (Schechner, 2006, p. 09), ou seja, elas enunciam a união de experiências vividas pelo sujeito, que são constituídas a partir do contato com o outro, por meio das circunstâncias da vida em sociedade.

Na perspectiva aqui apresentada, a performance se apóia e se encarrega de contribuir com as mais variadas formas de investigação no campo da educação e mostra-se como uma ancoragem teórica para este estudo. O que faz da investigação algo expandido, que assentará uma via aberta e impregnada de experiências, inclusive as minhas.

Em entrevista a revista Educação e Realidade, Richard Schechner fala aos professores Gilberto Icle (UFRGS) e Marcelo Andrade Pereira (UFSM) sobre os Estudos da Performance (Performance Studies) ou Teoria da Performance, e esclarece esta teoria como um conceito que “conecta diferentes formas de ação humana, fazendo-nos repensar conceitos como realidade, ficção, representação, identidade, alteridade, cena, entre outros.” (ICLE; PEREIRA, 2010, p. 23) Essa ação é de interesse da pesquisa em educação, por estar situada também no campo das relações dialógicas.

A ideia de performance na educação a partir desse contexto, liga o corpo em sua dimensão expressiva à esfera educacional e aponta olhares para um sujeito performático presente na escola. Diante disso, é necessário salientar que

Schechner, no Brasil, a noção de performance, de modo geral, e os Estudos da Performance, de modo particular, são raros no âmbito da Educação. Nos Estados Unidos, vários autores têm realizado essa relação que nos parece produtiva em termos de pesquisa, pois trata-se de uma abordagem bastante ampla e que poderia produzir uma contribuição ímpar ao universo de investigações produzidas pelo campo da Educação. (SCHECHNER, 2010, p. 24)

Para tanto, existe no Brasil um grupo de estudiosos, pensadores e pesquisadores que se encarregaram de problematizar, a partir da performance, questões pertinentes para o campo da educação.

O campo dos Estudos da Performance no Brasil, possui um cenário analítico pautado também nas preocupações e indagações sobre a sala de aula e a escola. Essa performance pensada e arquitetada para o âmbito educacional, fragmenta e despedaça a concepção de sujeito escolarizado e coloca o corpo e sua centralidade na direção de sua espontaneidade e naturalidade. Tal questão apresenta para este campo a noção de um corpo que lá está, que aparece, dar-se a ver, não demandando e se quer sendo passível de ser enquadrado, ele lá está e ao estar, ocupa um lugar no espaço incomum sem que o mesmo se confunda no quadrado e emoldurado chão da escola.

A escola ocidental, tradicionalista, é carregada de valores morais e que, apesar de laica, é regada por concepções cristãs e sugere uma escolarização que engessa, que limita a espontaneidade e direciona a ideia de pudor e supervalorização de “bons costumes”. Pineau (2013) diz que

a escolarização sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninhas de madeira, rouba-os de sua espontaneidade através das demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos. (PINEAU, 2013, p. 44)

Isso coloca em cheque uma questão pertinente para esta discussão, que é o fato de nos prendermos aos signos estabelecidos pela sociedade. Entretanto, esses signos são transpassados nas relações entre sujeitos, no contato humano. E a performance a partir desse contato, coloca a relação do ato de performar, de falar, de agir, frente a frente com presença e as formas de aparição do sujeito na escola, com seus desdobramentos, vozes, contornos e imagens de si. “A natureza dinâmica de um ato de fala reapresentado sob a forma da *performance* nasce de uma relação intersubjetiva, pois só tem sentido quando experimentado com o outro, promovendo reflexividade e criticidade.” (CONTE, 2013, p. 408)

Em certa medida, a performance tem uma qualidade mnemônica. Quando pensamos nos enunciados e nas histórias que são contadas, se estabelece também a recuperação de uma história que não é de todo sabido. O que nos faz agir desse ou daquele modo e traz a noção de restauração de comportamento. Schechner (2006) explica que

o comportamento restaurado é comportamento que se vive, assim como um cineasta trata uma porção de negativo. Estas porções de comportamento podem ser rearranjadas ou reconstruídas; elas são independentes dos sistemas causais (pessoais, sociais, políticos, tecnológicos etc) que as ligam à existência. Elas possuem vida própria. (SCHECHNER, 2006, p. 08)

Conte (2013, p. 405) completa dizendo que “com efeito, a *performance* é um *comportamento restaurado* (*restored behaviour*) e vivo sempre ligada à presença, ao corpo, ao cultural, marcando identidades nas circunstâncias transitórias da existência pessoal, social, política, tecnológica.”

Em um sentido de diagnóstico, entendo que a partir do adentrar em sala de aula, na escola, é que podemos estabelecer contato com o outro na perspectiva da performance no âmbito educacional. Ficamos a mercê de atravessamentos e acasos da sala de aula, dessas histórias desconhecidas, dessa restauração, além da existência de uma abertura na escola que visa estabelecer determinados assuntos como naturais.

Outra função da performance na educação é provocar o sujeito escolarizado. A proposta é desencadear a desacomodação do corpo, o que é interessante para se pensar a escola e suas propostas. Pois, algo que não seja fácil, não seja cômodo, que não seja prazeroso, é algo que tira o sujeito de certo lugar e que o faz repensar o próprio corpo e o entorno que geralmente é ignorado. “O nível que se ocupa desse tipo de uso do corpo pode ser nomeado, como já observado, como a dimensão da presença, engendrada na ação humana e em processo de desreferencialização.” (PEREIRA; et. al., 2012, p. 337)

E nesse sentido, a escola mostra-se como um espaço que nos limita, que nos delimita. Porém, a partir dessa delimitação é que podemos desenvolver a capacidade de sair deste espaço. Uma vez lá, essas possibilidades quase sempre são encurtadas, retardadas ou talvez finalizadas pela escolarização. Desta forma, o estudante performa um sujeito demarcado pela escola na escola, mesmo havendo essas possibilidades de ser, distintas formas de ser em outros contornos de presença, vivemos em uma sociedade em que essa delimitação é dada por intermédio de um registro simbólico, axiológico e imperativo em franca decadência. Portanto, existimos em um mundo atípico e assimbólico. Não existe nenhum princípio, objeto ou signo a partir do qual nós podemos hoje nos reconhecer como partícipes de algo comum.

Estamos fadados a aprender e ressignificar a noção de contato humano, pensando nas relações e por entendermos que não estamos em crise, pois falamos de um sujeito que, bakhtinianamente, está em constante alteridade, em mudança radical, que move a concepção de sujeito em Bakhtin. Logo, estamos destinados a essa ressignificação, para que este sujeito permaneça como é nas vias de sua própria alteridade em seu cotidiano. Schechner (2006) diz que o dia a dia do cotidiano é precisamente sua familiaridade, está sendo construído a partir de pequenas parcelas de comportamento rearranjados e moldados de maneira a caber em determinadas circunstâncias.

E para que o contato humano e a presença do sujeito permaneçam ativos nas relações, o sujeito acaba por performar o que esta relação necessita no

momento único e irrepetível desse contato. Mesmo que seja algo representado, predefinido por esse sujeito. E a escola exige muitas vezes representações, pois, direciona uma ideia uniforme de sujeito. A instituição escola aloca e alude essa proposta em que se o sujeito escolar quiser permanecer no círculo pedagógico institucional, este, necessita se enquadrar e criar performances passivas de aceitação neste espaço, ou seja, “faça o que eu digo e responda (repita tal qual sem curiosidade, criatividade ou criticidade) de acordo com o enunciado”. Todavia, Pereira (2012a) traz uma questão que contesta tais implicações:

Seja qual for o contexto de investigação da performance pode-se dizer que, em todos eles, a performance encontra termo e relação no corpo, na presença física, visto que tanto marca identidades quanto molda o corpo, dá ao corpo outra forma, outro sentido – seja ele um significado, uma sensação ou uma orientação. Isso quer dizer que, na performance, o corpo de narrativo passa a poético, não sendo tomado, portanto, e, apenas, como um aparato físico a partir do qual se constitui um indivíduo, uma singularidade orgânica. O corpo é um espaço de representação e atuação. (PEREIRA, 2012a, p. 293)

Assim sendo, entendo que precisamos passar pelas vias da compreensão, de compreender esse sujeito que também está na escola, que performa de seu lugar, a partir de sua alteridade e de sua habilidade de compreender, restaurar e reproduzir comportamentos. Quando a presença se torna necessária, ela não é contingente. O sujeito não vai sair daquele espaço educacional, ele vai continuar transgredindo. A performance pode fornecer ferramentas para que as pessoas repensem o seu lugar na esfera escolar.

Assim, manifestações de violência respondem muitas vezes algumas interrogações sobre as próprias realidades dos estudantes. Essa violência manifestada no corpo mostra, muitas vezes, imperceptivelmente, de onde vem e para onde vai este sujeito escolar. O discurso dominante que a escola emana em suas entrelinhas pedagógicas, acaba sempre por definir este sujeito. Portanto, “é preciso, com efeito, pensar a Educação na espessura da cultura, não reduzindo o seu campo ao ensino-aprendizagem em situações formais, escolares.” (ICLE, 2013, p. 18)

Entendo que este sujeito escolar, o estudante, não pode ser definido, delineado, formatado, não pode ser enquadrado dentro das categorias que já estamos acostumados socialmente. Essas categorias estão totalmente expostas no campo educacional, potencializando a ideia de desconhecimento de si e direcionando a noção de um sujeito ideal, de um corpo ideal para a escola e, conseqüentemente, para a sociedade.

Todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal – que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos – corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro. (AMARAL, 1998, p. 14)

Isso coloca a presença do sujeito em relação com o espaço e com o tempo, por estar em ativa e radical alteridade. E se não buscamos a ressignificação a partir dessa presença que também é minha, permanecemos inativos sem entendermos como esse contato e as relações se alteram e mobilizam aprendizagens evolutivas.

Assim, a presença ressignificada pela relação dialógica sugere um entendimento de um sujeito com identidade cambiante, inclusive na dimensão expressiva de seu corpo. O que indica uma conexão entre performance e linguagem. Conte (2013) diz que

se a linguagem é uma forma de agir no mundo e se essa prática visa superar a instância representacionista da linguagem na modernidade, é de se supor que, no paradigma da intersubjetividade, deve haver uma possibilidade de reformulação da estrutura que dá amparo à *performance* como uma maneira de dar vida às ideias e romper com convencionalismos. A linguagem é paradoxal, porque tanto pode provocar marcas na personalidade (traumas se proferida com agudeza) e instrumentalizar as relações

com os outros quanto pode fundar novos modos de vida e formas de expressão. (CONTE, 2013, p. 406)

Quando falo de identidade cambiante, proponho a noção de uma identidade passível de alteridade diante do que foi consolidado histórica e socialmente, ou seja, que a partir do momento que essa alteridade se apresenta, eu posso aprender ou ignorar o que escapa daquilo que tínhamos como certo e dominado.

Vivemos dentro de uma ordenação social que planeja, que chapa essas identidades. No momento em que uma coisa escapa dessa trama, dessa planificação, perdemos um pouco a noção de como será ou em que se tornará o sujeito e sua identidade.

Deste modo, observo a existência de pessoas que atuam ou cuja forma de vida é uma que não pode ser no entendimento delas diferente do que é, ou seja, elas restauram um comportamento de acordo às circunstâncias relacionais. Ao passo que a performance trabalha com uma ideia de um sujeito enquanto um projetar-se na ação, digo, que tenha possibilidade de transcender e evoluir em relação aos modos preestabelecidos social e culturalmente.

Isso traz a noção de um ser consciente de seus atos de ser ou não ser, ou seja, um ser consciente de sua própria performance. E a escola, carregada de relações explicitamente tensas e possivelmente violentas, possui em seu espaço, sujeitos em transição, estudantes performando consciente e/ou inconscientemente na escola, coisas que estão presentes em sua realidade. Logo, me indago diante disso.

A partir de minha consciência docente e de minhas práticas educativas, entendo que um sujeito é capaz de mudar sua postura diante de um ato violento, porém, normalmente o estudante, diante da hegemonia da escolarização, não tem essa consciência concreta para fazer essa mudança. O que me faz pensar ou me indagar sobre qual meu sentido, minha função enquanto professor presente em sala de aula, pois, na medida em que estou performando, atuando ou intervindo para que o estudante se dê por conta de que também está performando um papel

que não lhe foi atribuído desde cedo, seu corpo escolar e escolarizado diz quase sempre o contrário.

Por isso recorro a performance, pois,

ela oferece a possibilidade de pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos específicos, retalhados, circunscritos em campos de saber – e consequentemente de poder -, com a qual os currículos têm sido pensados e praticados. (ICLE, 2013, p. 18)

Assim, através dos Estudos Bakhtinianos e Estudos da Performance, encontro uma rede teórico-metodológica que me coloca na direção de compreensões de determinadas manifestações de violência na escola, uma violência como já referenciada, performada. Uma performance que escapa das expectativas da escola e que explicita um ensejo dessas tensões escolares.

1.3 Em diálogo: Estudos Bakhtinianos e Estudos da Performance

Começo este diálogo situando os campos dos Estudos Bakhtinianos e Estudos da Performance na sala de aula. “Estranhamento, transtorno, imperícia, paixão e afetação regem a performance dos sujeitos encarnados que habitam a arena da aula.” (FILHO, 2013, p. 235) E essa performance se constrói sempre por meio do contato humano, da presença, da interação, da restauração do comportamento e dos enunciados que se materializam na escola. Essa performance possui as mesmas características de enunciado, pois, é sempre ligada “à relação com sujeitos, mundo, visão de mundo, valores, ou seja, concebido como um *todo de sentidos*, marcado por tensões, fronteiras, confronto de valores, pontos de vista.” (BRAIT, 2012, p. 16)

Antes de continuar essa discussão já instalada, vejo a necessidade de estabelecer este diálogo entre os Estudos Bakhtinianos e Estudos da Performance. Anteriormente, procurei explanar a teoria dialógica como uma teoria que possibilita pensar a educação em seus mais variados caminhos de análise, bem como apresentar através dos estudos da performance o ensejo mobilizador desse estudo.

Esses caminhos estão abertamente conectados à esfera educacional, pois, ambos possibilitam pensar o sujeito escolar e seu corpo, na tessitura formal e pedagógica da escola e organizam a partir de seus teóricos, de seus estudiosos, referenciais que abrem as vias de compreensões desse sujeito presente na escola. E claro, ao percorrer essas vias, o fluxo é sempre passível de tensões. Existe sempre um embate ao tentar compreender o outro.

Para tanto, a ADD organiza um conjunto de possibilidades dialógicas de análises dos enunciados que surgem social e culturalmente nos espaços escolares. Faraco (2009, p. 25) diz que “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto.”

Essa posição só desvela-se para o outro em meu corpo, em minha exterioridade situada, ou seja, em minha única possibilidade de acabamento para o outro e a responsividade se constrói a partir de minha necessidade de resposta. Quando pergunto, estou respondendo, pois, existe toda uma construção exterior temporal que me coloca no diálogo de maneira responsiva e inter-relacionada. Bakhtin (2011, p. 44) elucida que “é de suma importância o lugar singular que o corpo ocupa como valor em relação ao sujeito em um mundo singular e concreto. Meu corpo, em seu fundamento, é um corpo interior; o corpo do outro em seu fundamento, é um corpo exterior.”

Isso acontece indiferentemente do contexto, pois, sempre é uma restauração de comportamento, uma maneira performática de ser e estar inserido no conjunto dialógico. Conte (2012, p. 122) diz que “é importante reconhecer que um sujeito ganha corpo no próprio discurso, pois a construção de sentidos provém da totalidade da performance, já que requer a presença do corpo, do olhar, da entonação, instâncias ausentes na escrita.” Esse discurso só pode ser entendido como sentidos e/ou como um emaranhado de vozes de uma construção social, não individual, constituído nas relações dialógicas e só pode ser analisado quando considerado o seu contexto histórico-social. Gonçalves (2014) diz que as relações dialógicas

estão em todos os movimentos de interação. A diversidade de vozes que constituem os enunciados dos sujeitos, sua heterogeneidade, a multiplicidade de sentidos e a própria interação social são abordadas, na perspectiva bakhtiniana, como intrínsecas ao ato de viver. Vive-se, logo, dialoga-se. (GONÇALVES, 2014, p. 81)

E ao acontecer o diálogo, acontece também o que foi histórico e socialmente constituído. E ao pensar a escola e as relações que acontecem em seu espaço, percebo por meio da escolarização um processo que se compromete em arraigar nos corpos escolares uma educação hegemonicamente tradicional.

Destarte, a performance possibilita buscar nas fendas do muro intransponível da preeminência escolar, possíveis imbricações e questionamentos dos processos educativos, do corpo na escola, do sujeito escolar, dos conflitos que esta esfera gera e principalmente como acontecem as relações entre sujeitos no sentido performático.

É imperativa a necessidade de se estabelecer um diálogo com a tradição, visto que neste está subentendido o que constitui o todo da “comunicação humana que implica na criação, na sensibilidade, no discernimento e na mudança, elementos integrantes da performance marcada pela tensão entre tradição e ruptura, regularidade e singularidade, socialização e individuação.” (CONTE, 2010, p. 02)

E a performance em sua amplitude, mostra-se como um conceito em formação, como um processo contínuo e inacabado, como diálogo vivo onde acontecem as relações, que desvenda também um sujeito inacabado, que performa ao estar presente nesta (des) continuidade, que expõe os efeitos dessa presença e coloca em evidencia o que está, mas, não é dos espaços escolares e termos de enquadramento normatizado de ensino.

A performance nos permite questionar, indagar e debater as convenções sociais e comporta a noção de um sujeito que é livre. Só quem é livre e não se prende às amarras criadas nessas convenções sociais é capaz de interrogar as

irregularidades e as verdades questionáveis. Essas convenções colocam a educação em um território de ações performático-sociais.

Quando nascemos, somos colocados nesse território e submetidos a um sistema que vai contra nossa própria natureza humana, apesar de só nos tornarmos humanos e compormos nossa personalidade na relação com o outro, no contato com a vida em sociedade. Bakhtin (2006) diz que

a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a enunciação) situa-se completamente em território social. (BAKHTIN, 2006, p. 120)

Esse outro presente na escola pode ser também aquele que segundo Castro (2015, p. 121) “quer dizer algo, mas que por alguma razão ou espécie de dificuldade, impossibilidade, ou pudor em fazê-lo tenta passar despercebido.”

É nessa perspectiva que os Estudos Bakhtinianos dialogam com os Estudos da Performance, no questionamento e no choque das verdades absolutas, na relação entre sujeitos, na quebra de paradigmas, no contraponto ao pudor de um ser/estar estabelecido, no embate das desterritorializações pedagógicas. Ambas trazem a possibilidade de integrar o subjetivo com a realidade, de reclamar um necessário esclarecimento sobre as opções que a escola apresenta e de entender o sujeito e seu corpo presentes na escola.

Os Estudos Bakhtinianos mostram-se abertos, apresentam-se como possibilidades do pesquisador “compreender com maior propriedade, ou menor ingenuidade, alguns posicionamentos essenciais diante da linguagem, da vida e dos sujeitos que aí se insinuam e se constituem” (BRAIT, 2014, p. 09), além de abarcar uma heterogeneidade conceitual que explana o sujeito em suas relações.

O dialogismo, por exemplo, segundo Sobral (2014, p. 105), “vê o sujeito em seu agir concreto” em suas várias esferas de atividade. Sobral (2014, p. 106) ainda diz que o dialogismo apresenta-se nas obras de Bakhtin e o Círculo de três maneiras:

- a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir a ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advêm de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito.

Cada enunciado pode ser visto como uma performance, um agir, como um modo de ouvir e falar, de questionar e dar resposta, de expor a si e, conseqüentemente, o outro, como um discurso constituído nas relações e interações. Sabatini (2014) esclarece esta relação quando diz que

ouvir é uma maneira de responder. Palavras, respiração, expressões paralinguísticas, discurso interno, gestos, movimentos oculares e todos os outros aspectos materiais de uma situação, ou o que ele chama de *enunciação*, são mutuamente compartilhados e *co-vivenciados*. A enunciação, então, é o termo de Bakhtin para performance. (SABATINI, 2014, p. 480)

Essa trama estabelecida entre os Estudos Bakhtinianos e Estudos da Performance colocam, neste estudo, inúmeros fios a serem trançados e transformados em um tecido real de compreensão dos sujeitos que enunciam e/ou performam na esfera educacional. Estes, que apontam em seus corpos um texto, um enunciado/discurso de ocasiões de uma vida inventada e compartilhada na malha social. “*Texto*” que segundo Schechner (2010, p. 30), “é uma palavra relacionada com uma outra, *têxtil*, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. (...) Múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer.” Gonçalves (2014, p. 93) também diz que “o texto, na concepção bakhtiniana, é a possibilidade do enunciado concreto, a partir de diversas formas de expressão, e circula em determinada esfera social.”

Bakhtin/Voloshinov (1976, p. 13) dizem que “o enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados

basicamente pela forma e caráter desta interação.” Deste modo, é que direciono este texto para uma discussão a respeito da construção da problemática do estudo apresentado aqui.

Uma construção que se motivou a partir de questões enraizadas em minhas experiências (familiar, escolar, acadêmica e docente), bem como da necessidade de apreender, compreender e explanar um mote enunciativo, performático presente nos espaços educacionais, a violência. Essa violência que acontece cotidianamente na tessitura da esfera social (escola), que passa despercebida e que silencia tanto quem a pratica, quando quem a sofre. Discorro por esse tema não apenas para dar voz a esses sujeitos que enunciam calados essa violência, mas, para enunciar uma disfunção relacional e social presente na escola.

2. ESCOLA, PERFORMANCE E VIOLÊNCIA: Esferas dialógicas

Eram meninos e meninas pobres, alunos de um sistema escolar em muitos aspectos debilitado, e um coletivo inegavelmente exposto aos riscos comuns à juventude pobre brasileira ainda desprovida de efetiva proteção e amparo; riscos agravados por tudo que as condições de vida de seus professores, não muito melhores, acabam-lhes por aportar. Panorama, entretanto, pouco definidor dos atos e acontecimentos que tinham aquele espaço e tempo como cenário, na medida em que o seu cotidiano era e é contaminado pelas maneiras que a escola, em suas muitas possibilidades de acontecer, desafiar, estimular, limitar, oprimir e também libertar opera. (FILHO, 2013, p. 238)

Falar de violência em nossa contemporaneidade é algo problemático e arriscado, visto que este assunto imbrica a vários conceitos e definições. Todavia, discutir violência na escola tornou-se um tabu a ser questionado e possivelmente quebrado. ‘Situações freqüentes e “normais” nas escolas até certo tempo hoje ganham uma dimensão enorme. Clama-se por Polícia, [...] Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente.’ (SCHILLING, 2014, p.71) A violência está mais que presente na escola, sobressaltando a necessidade de refletirmos a partir dos sujeitos escolares as relações conflituosas ocorrentes nos espaços educacionais, principalmente por existirem coisas que nascem ali, que aparecem ali, que se dão ali e que não se desvelariam em outras circunstâncias.

A violência e essa gama conceitual começaram a se transformar somente nos últimos anos. Ainda no início da década de 90, eram utilizados para caracterizar crimes hediondos, como homicídios e outros delitos com ou sem uso de armas, sendo associados com frequência a bandidos e não a estudantes. E os conflitos e tensões escolares denominavam-se *atos de indisciplina*. (TRIGRE, 2009, p. 37)

Vasconcellos (2010, p. 30) diz que “sempre que se pensa em disciplina, vem à mente a idéia de limite; não limite pelo limite, mas associado a algum sentido, a alguma finalidade (seja legítima ou não).” Deste modo, a concepção atual de escola possibilita reflexões e coloca em evidência questões pertinentes

para este estudo. Principalmente por não podermos performar algo que escape das expectativas da escola e por compreender que a relação entre escola e violência não pode ser pensada com naturalidade.

Embora algumas reportagens noticiadas pela mídia sobre “violência nas escolas” afirmem que muitas instituições escolares, por se preocuparem com questões como essas, conseguem barrar a violência, mantendo-a sob controle ou mesmo derrotando-a, é fato inegável que este discurso (superficial e excludente) apenas oculta um problema que se propaga e que nem sempre aparece à primeira vista. (SANTOS, 2002, p. 198)

Quando ímpetos de infantilidade ou incivilidades são manifestados na escola, logo são associados à violência e examinados em sentidos de vigilância e punição. Historicamente o “poder público e os dirigentes das escolas respondem a essas ações violentas, geralmente, com o incremento da segurança física dos locais, seu cercamento com muros e grades, e a criação de sistemas de vigilância. (SCHILLING, 2014, p.79) Para tanto, inicio essa etapa arriscando um estabelecimento sobre esses dispositivos informacionais, que organizam muitas vezes de maneira hostil a escola.

Noto possibilidades de compreensão sobre o que acontece performaticamente nas relações de conflitos entre sujeitos a partir de uma restauração de comportamento. Tanus (2004) enfatiza que

não adiantam, como já está demonstrado à exaustão, procedimentos uniformes de vigilância e punição. Os atos violentos são pluriformes, mutantes, quer se pense em quem os produz, como em quem os deve coibir. Uns buscam explicações, culpas na mídia, na comunicação em massa. Outros, mais, em formação de caráter criminoso. Poderia dizer que todas são verdadeiras e falsas, por serem portadoras de olho singular. Os comportamentos violentos são plurais. (TANUS, 2004, p. 27)

Essas associações trazem a alusão de um sujeito indisciplinado e o marcam como um transgressor, um ser dessemelhante, desigual, que gera conflitos e atrapalha a naturalidade ou a normalidade do ambiente escolar, portanto, um sujeito desnaturado. O sujeito que se apresenta desnaturado é

aquele que pode não ser e que também se distancia e se aproxima do natural já estabelecido. O próximo do natural é o próximo do habitual. Construimos um monte de verdades em cima do hábito, como o sol que nasce pela manhã, que nasceu ontem da mesma forma e nos faz crer que amanhã o mesmo fenômeno ocorrerá. Mas, pode não acontecer.

Esse habitual pode constituir a ideia de que um estudante transgressor ou violento, não tem mais disposição de se fixar ou pertencer às normas escolares. Araújo (2015) completa tal raciocínio quando diz que

essas marcas da instituição pouco são percebidas pelos indivíduos que se constituíram dentro de uma normalidade sacralizada e desejada, porém os corpos que fogem desse projeto carregam em suas memórias e seus imaginários lembranças, situações que vieram como possibilidade de correção. Os aparelhos de coerção e regulação dos corpos só são sentidos, e denunciados, por ou a partir dos corpos desviantes, que se produzem fora do discurso da normalidade. (ARAÚJO, 2015, p. 82)

Assim, é que me indago sobre a alteridade desse sujeito escolar frente à relação de violência, seu entendimento sobre o que seria essa desnaturalidade, essa transgressão ou uma não transgressão, uma não agressão, uma não violência. Schilling (2014, p. 31) diz que ‘a violência quebra os discursos que estavam prontos, arranjados, arrumados: instaura um questionamento profundo daquilo que era considerado como nossa “normalidade”’.

Talvez pensar esses dispositivos como aparatos de compreensão, de saber com quem eu estou falando, possa responder alguns questionamentos ou gerar novas inquietações.

Reconheço que existam mudanças nas relações, mas quando isso acontece, pode provocar reações inesperadas, violentas e inimagináveis, por não sabermos lidar com o outro, não sabemos o que esperar do outro. Quando um estudante transgredir, através da violência, outro estudante, este recebe de uma forma. Se fizer com outro, ele poderá receber de outra forma, poderá contestar este ato e receber como um problema. Isso corrobora um conjunto de

mecanismos que nos coloca na relação com o outro, antecipando respostas e atos.

Eu me relaciono com o outro dialogicamente, sendo que minha performance é sempre um enunciado e as minhas palavras, minhas formas de expressão, serão mediadas pelo que eu imagino o que ele terá como resposta, através da voz, através do gesto, do corpo, através de seus enunciados e performances. Assim sendo, concordo com Galard (2008) quando ele diz que

a significação do gesto é sempre transmitida com a possibilidade de sua denegação. Um movimento é capaz de se apresentar como portador de um sentido autônomo facilmente legível e de desaparecer imediatamente na inocência de uma prática insignificante. Ele diz perfeitamente o que quer dizer, mas, de repente, cala-se, apaga-se, não é preciso nele deter-se, ele nunca foi um gesto. (GALARD, 2008, p. 33)

Entendo que essas considerações sobre o gesto, feitas por Galard (2008), podem também ser aplicadas a todas as outras formas de expressões e relações entre sujeitos, principalmente, pelo fato da existência dessa alteridade que nos abrange. Seja pelo gesto, voz e corpo, a responsividade é sempre mutua nas circunstâncias das interações.

Deste modo, como venho discorrendo, não posso me excluir dessa relação. Como numa restauração de um comportamento docente, que parte de uma perspectiva dialógica e que visa a partir da relação com o estudante, estabelecer um diálogo. Vejo que isso oportuniza ao sujeito escolar, se expressar, cometer erros e se colocar no conjunto educacional, e o docente performa frente aos estudantes, não como um detentor do conhecimento, mas, partindo de um planejamento construído coletivamente, observando as demandas de nosso cotidiano e o que pode ser elencando ou trazido para escola de modo a fazer com que possamos repensar o nosso contato com o outro, dar significado às relações e assuntos compartilhados e produzir sentidos.

Vasconcellos (2003) ao falar da produção de sentidos como também uma das funções docentes, frente ao processo de imersão do estudante a esse mundo social, cultural, reflexivo e valorativo que é a escola, explica:

a produção de sentidos é algo mais complexo do que aquilo que normalmente é cogitado, qual seja, a compreensão, o entendimento. É certo que, no cotidiano da sala de aula, esta talvez seja uma das principais ocupações dos professores (se pensarmos por exemplo na questão dos conteúdos conceituais). O compreender é, com efeito, uma das dimensões da elaboração do sentido; porém, existem outras formas. (VASCONCELLOS, 2003, p. 50)

Como no sentido de contato humano, que não tem a necessidade de ser harmonioso, não tem que ser mais edulcorado, mas de forma que consigamos lidar com a presença de um outro, com um discurso distinto do meu. O sujeito tende a bloquear ou deixa de seguir qualquer coisa que vá à contramão do que acreditamos, deixando cair por terra uma educação da resistência. A partir das expectativas que o estudante projeta na escola, o professor precisa estar atento para determinados signos que já estão consolidados, como marcas da realidade do próprio estudante.

O professor, ao performar sua figura docente, configura e estabelece seu posicionamento diante do estudante, e este, por sua vez, também restabelece e replica, de seu lugar o seu posicionamento. Todavia, ambos não possuem, dialógica e/ou performaticamente, a capacidade de acessar por inteiro um ao outro. Cada um recebe, na exterioridade, na presença, aquilo que está intrínseco em cada sujeito e, neste caminho, a performance apresenta-se como forma de aparição do sujeito, como enunciado ativo de vida. É uma região onde as coisas estão em transição, dada a própria metamorfose do aprender e da experiência. A performance não chega a se sedimentar e o comportamento dos estudantes e dos professores podem se alterar consideravelmente.

Afinal, assim como uma *performance*, nós podemos ocupar diferentes papéis e fazer uma viagem entre fronteiras de identidade e do conhecimento, questionando a fixidez das estruturas de significação que definem padrões dominantes. Mas, frequentemente, essa dimensão do conhecimento sensível referente à expressão emitida pelo agente/professor é abordada apenas por instruções de como ensinar pedagogia (uso estratégico e instrumental da linguagem) e não de como agir (visão intencional e complexa, que alia as dimensões cognitivo-instrumental,

práticomoral e estético-expressivo). Geralmente, espera-se que o educador já saiba bem como usar as construções discursivas da voz, do gesto e do corpo na atividade profissional, o que torna impensável a *performance* na educação. (CONTE, 2013, p. 407)

E diante disso, aloco a *performance* em minha pesquisa, minha vida acadêmica a partir de minha inserção docente na sala de aula e o estabelecimento de contato direto com os sujeitos escolares. Sobretudo, os problemas que antes eram vistos por mim com olhares de estudante, passam a enxergar uma realidade formal e escolarizada a partir de minha visão docente.

Sou proveniente de uma formação híbrida, que visa à abordagem transversal das quatro linguagens da arte e, a escola nem sempre teve este foco, bem como as licenciaturas nas áreas específicas de cada linguagem artística que, historicamente, direcionam seus egressos a formações específicas. Conte (2010, p. 04) diz que “a transmissão do saber, de técnicas e valores (*paideia*) têm uma história ligada à autoridade didática e normativa que imobiliza e sacraliza um discurso regulado legitimamente e tornado artificial.”

Com formação em Licenciatura em Artes pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, durante quatro anos pude vivenciar, praticar e fruir de maneira formal, informal e não – formal inúmeras possibilidades de construção artística, educacional, política e filosófica, através dos módulos e dos eixos de ensino, pesquisa e extensão: Fundamentos Teóricos e Práticos (FTP), Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e Projeto de Aprendizagem (PA)¹⁰.

¹⁰ Na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral os conhecimentos científicos são trabalhados como meios no processo de formação, em módulos semestrais. Através dos Fundamentos Teóricos e Práticos (FTP), os estudantes são preparados para a pesquisa científica de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, além de terem acesso à formação filosófica, política e humana, para se tornarem capazes de atuar em situações concretas na sociedade globalizada. As Interações Culturais e Humanísticas (ICH) são atividades que promovem a interação vertical (estudantes em fases diferentes dos cursos) e horizontal (estudantes de cursos diferentes no mesmo espaço). Nessas interações, constituídas simétrica e dialogicamente entre estudantes, comunidades e servidores, são valorizados os diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social. Os saberes são problematizados, fortalecendo compromissos éticos e políticos, visando à vivência de relações autogestionárias. Na UFPR Litoral, cada estudante também tem a oportunidade de construir seu Projeto de Aprendizagem (PA), desde o primeiro ano de ingresso na Universidade. Os PAs permitem que os indivíduos construam o seu conhecimento de maneira

E a performance, com suas possibilidades de restauração de comportamento, conecta-se a minha vivência acadêmica, por meio da presença, do corpo e das possibilidades de sair do instituído, do inquestionável, do imperativo e do autoritário. Marca identidades por meio das circunstâncias da existência pessoal, social, política, tecnológica (CONTE; PEREIRA, 2013, p. 104) e direciona um novo olhar para as práticas artísticas e, principalmente, para educação. Visto que dispensa a formalidade do ensino de uma linguagem específica da arte e propõe o próprio hibridismo artístico. Gonçalves (2016) explica:

Performance. O termo, por si só, evoca diferentes acepções e tem aderência a diversos campos. Da sua aproximação com uma noção de desempenho (bom desempenho) corporal ou profissional até sua relação com os estudos em arte (performance art) existe um arsenal de possibilidades quando se pretende pesquisar e, mais do que isso, utilizar como teoria de base um conceito que não se prende nem se fixa em textos prontos, ou seja, não se quer como finito ou estático. (GONÇALVES, M., 2016, p. 68)

Utilizo aqui a Performance de maneira expandida, buscando um contato com a performance do cotidiano escolar, sem me desprender da *Performance Art*. Por meio dela, desvelam-se tensões e sensações da escola e do dia a dia dos sujeitos escolares. Uma performance propõe, discute, desorganiza, questiona. Ela contribui em uma perspectiva de análise, na busca de compreensões a respeito da violência na escola, que pode se manifestar por meio de discursos proferidos sem arrependimentos, com prazeres imperativamente escolarizantes, como discursos de que o *estudante não vai ser nada na vida se não estudar*. Schilling (2014, p. 56) diz que a questão dos jovens conviverem com o medo de não serem “nada na vida”, “ninguém”. São reflexos de uma sociedade insegura.

E essa violência que também é velada, performática e ritualística, edificada nas vias do autoritarismo, que vira hábito, que vira um ciclo e que define,

integrada, percebendo criticamente a realidade. O estudante alia o aprofundamento metodológico e científico à preparação para o exercício profissional, desenvolvendo habilidades de auto-organização e produtividade.

apresenta-se como o *corpus* desta pesquisa, que é investigada na escola, para a escola e com a escola, ou seja, indagada no espaço escolar como uma possibilidade de compreensão dos que estão presentes nele, organizada de modo que provoque possíveis mudanças nestes espaços e, conseqüentemente, implique na transformação dos sujeitos que ali convivem.

Para tanto, entendo que seja necessário compreender se estamos preparados para fazer com que um pedaço desse edifício seja enfraquecido. E eu, como um sujeito também escolar, carrego certa responsabilidade para com os estudantes, que veio depois e, de que eu levo um saber que ele ainda pode não saber. Os discursos do professor independem do tema, visto que, ao discursar, ele estará direcionando ao estudante o vivido, apreendido e compreendido por ele no decorrer de sua vida, ou seja, saberes de uma sociedade, uma cultura, uma tradição.

Esse estudo também tem esse caráter, que coloca em cheque as próprias práticas escolares, que cotidianamente reproduz comandos imperativos de uma ordem estabelecida de escola dita democrática. Deste modo, com olhar bakhtiniano, apresento na sequência de meus escritos a noção de violência à qual me filio nesse estudo, apesar de saber da existência de várias formas e conceitos que agrupam as mais variadas manifestações na escola, afunilo, mais para efeito técnico de discussão, organização de estudo e necessidade de desvelar essa violência que transpassa as barreiras dos muros da escola, que afeta todo um processo de construção social e de relações entre sujeitos e que a partir de sua aparição, defini o sujeito escolar, o estudante para sempre.

2.1 Olhares bakhtinianos sobre as relações de conflito na escola

A violência é de fato algo que versa e expõe uma realidade de nossa contemporaneidade. Um fenômeno único, que se manifesta de vários modos e significados. (MARENDINO, 2004)

Tigre (2009, p. 38) também diz que “a palavra *violência* é utilizada para denominar os mais diversos atos e a noção que dela se tem é, por princípio, ambígua.”

Nessa etapa, busco propor uma discussão a respeito de uma violência recorrente e que está mais que presente nos espaços educacionais. Uma violência marcada pela modernidade e que rotula, que sinaliza estereótipos, que define, deixa marcas e traduz muitas vezes preconceitos intrínsecos nos sujeitos escolares. Souza (2004) ao falar de uma violência que também é simbólica, explana:

Se a modernidade nos envolve e nos enche de dúvidas a nós adultos considerados esclarecidos, é claro que também afeta a realidade e o imaginário dos adolescentes. O cotidiano deles é cercado por vários tipos de violência. Ao mesmo tempo, tanto praticam tais violências, como também as sofrem. (SOUZA, 2004, p. 82)

Essa violência, que não é só física, mas, também da fala, das vozes escolarizadas e estagnadas historicamente por uma sociedade demasiadamente machista, elitista, racista, fascista e muitos outros “istas” que possamos imaginar.

A escola como um espaço de convivência e que reflete dentro de seus muros essa sociedade, mostra-se, nessa perspectiva, como um local de real manifestação dessa violência, por receber sujeitos, estudantes das mais distintas idades, etnias, credos, tradições, culturas e diferenças econômicas e sociais, que carregam consigo a partir dessa gama de especificidades, os mais variados conceitos de ser e estar no mundo. Itani (1998) já apontava, no final da década de 90, uma questão conexa a este estudo:

Acima da distinção entre as pessoas que vivem em diferentes condições socioeconômicas, há uma diversidade de fossos que se abrem entre pessoas e grupos sociais, mesmo pertencentes a uma mesma classe, e que transcendem as razões puramente econômicas. (ITANI, 1998, p. 119)

Esses fossos também se abrem na escola, eles definem, separam e apontam no sujeito escolar marcas de sua realidade. O fato de muitos estudantes

viverem em baixas condições socioeconômicas é latente na escola e traduzem o que nossa sociedade propaga diante da hegemonia das classes mais altas, como preconceitos, estereótipos e discursos valorativos, demasiadamente dominantes. Essas questões são diretamente conectadas aos problemas socioeconômicos ou socioculturais presentes na escola. Visto que

qualquer elemento da realidade que, por decorrência de condições socioeconômicas de determinado grupo humano, entra no horizonte social daquele grupo, é recoberto de índices sociais de valor e, nessas condições, torna-se objeto do dizer daquele grupo. (FARACO, 2009, p. 55)

Para tanto, falo da violência como ação que não escolhe um agente e/ou vítima; ela simplesmente acontece na relação entre sujeitos. Essa relação traz consigo aberturas para a manifestação impetuosa e intensa, sombria e acentuada, “divertida” e enfadonha de violência. Essas aberturas produzem sentidos para uma prática conflituosa, que tem caído na normalidade, na ingenuidade, na impunidade. Talvez por acontecer também de formas silenciosas.

A violência pode se iniciar a partir de um ato, de uma vivência, de uma empatia; a partir de um corpo, uma forma de ser e agir, de uma raça, de uma etnia, de um gênero, de um enunciado, de uma performance; a violência que grita calada nas salas de aula e nos pátios escolares; que define o sujeito em sua exterioridade como algo que pode não ser presente na interioridade do mesmo. A violência valoriza esteticamente e moralmente o corpo e seus atos, e sinaliza no outro o que não quero para mim, como perturbações subjetivas ou violências sofridas no próprio corpo e replicadas.

Esse corpo que violenta e/ou é violentado transpassa, na escola, esses valores e enuncia a emergência de debatermos, de questionarmos, de nos indagarmos e dialogarmos com esse corpo. Pois, como diz Faraco (2009, p. 22): “Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo.”

Identifico a violência a partir desse processo, e talvez não identificasse, se fizesse parte de outro processo. Para tanto, assento aqui minha inquietação, sobre a violência, que caminha ao lado da escolarização e que acontece diante de meus olhos e daqueles que coexistem nos espaços escolares.

A violência que se desvela na escola, esconde a compreensão de semelhança entre os sujeitos, oculta a noção de empatia simpática e desconfigura o sentido de “ser” humano.

Estão presentes na escola, formas heterogêneas de violência, que comportam diversos atos de agressão, ou seja, acontece em suas mais variadas formas e surge nas frestas deixadas por um processo de supervalorização do visual, do externo, da aparência; violências que passam pelas vias do comportamento submisso, da obediência da ordem escolar, do engessamento do corpo em detrimento da superficialidade de um processo de ensino e aprendizagem focado em questões técnicas e direcionado ao capitalismo.

Compreendo que a violência e suas várias facetas na escola também acontecem a partir de uma restauração de comportamento, são também enunciações premeditadas, são performances e abarcam sentidos engendrados nas experiências dos sujeitos escolares.

2.2 Sentidos de Violência na Escola

Proponho aqui uma discussão sobre um contexto conflituoso, que por meio de algumas questões que entendo como pertinentes, viso mostrar na espetacularização da vida real, uma vida apresentada e performada no cotidiano escolar, manifesta por sentidos de violência para os estudantes do Ensino Fundamental da escola utilizada como campo de pesquisa.

Esses sentidos mostram o não visível, transparece o subjetivo, ilumina as partes obscuras das relações e expõem um corpo que antes era passível e domado, na sua forma mais explícita.

A violência na escola, “acontece de diversas formas, mas que geralmente inicia-se com agressão verbal e em ato contínuo, podendo passar a agressão

física ou não.” (OLIVEIRA, 2015, p. 03) E ao violentar ou ser violentado no âmbito escolar, o sujeito acaba transparecendo um campo de percepção diante de suas relações escolares e, conseqüentemente, propagando uma cultura de violência.

A escola não sugere ensinamentos que exemplifiquem essa cultura, esses sentidos de violência, não mostram explicitamente em seus sujeitos, essa gama performativa, ao contrário, ainda é vista como um lugar seguro. Schilling (2014, p. 74) diz que “há estudos que indicam que a escola ainda é um lugar protegido, tendo em vista a dimensão da violência social.”

Assim sendo, as cargas desses sentidos, depositadas na escola são sempre reflexos de uma realidade que é presente, mas, que não pertence a este espaço, ou seja, “há uma influência de fatores externos que encontram tradução em situações do cotidiano escolar.” (*Ibdem*, 2014, p. 82)

É a partir da personalidade, da subjetividade de cada sujeito presente na escola, que os sentidos se apresentam. A personalidade é o que faz do sujeito a semelhança do outro, nunca da forma exata de expressão, representação e execução de ser e agir, sempre recortes de um acontecido, pedaços de memórias, reprodução, repetição do outro. Logo, restauração de comportamento, que segundo Schechner (2006, p. 11) “quer dizer que nunca pela primeira vez, sempre pela segunda e assim até a enésima: comportamento duas vezes vivenciado.”

Os sujeitos que reproduzem comportamentos violentos, que reportam a seus sentidos impregnados de experiências, que expõem por meio da violência na escola uma realidade exterior, que não faz parte desse espaço social, muitas vezes são acometidos ou apontados como transgressores. E eles transgridem.

Vejo esses apontamentos, como tentativas de separar, de definir um problema que também é institucional. E ao apontar, promove-se, segundo Schilling (2014, p. 46) ‘uma visão de “sociedade”, que forçam uma determinada perspectiva sobre os conflitos que esses temas expressam, que implicam determinadas “soluções” que fortalecem modos específicos de governar, de exercer o poder.’

A instituição Escola é passível de conflitos, e estes, acontecem por meio das interações, no contato com o outro. Essas interações é que produzem o sujeito, que o coloca conectado ao outro, que pode externalizar, exteriorizar comportamentos violentos. O caderno “Enfrentamento a violência na escola” da Secretaria de Educação do Estado do Paraná traz essa noção:

Ao agredir ou ser vitimizado, o estudante não apenas apresenta comportamentos externalizados, mas comportamentos que não são observáveis diretamente como, por exemplo, emoções, sentimentos e crenças em relação a experiência de agredir um colega. (PARANÁ, 2010, p. 70)

Essas agressões acontecem das mais variadas formas, como mostra Silva (2015):

- Verbal (insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar”)
- Física e material (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima)
- Psicológica e moral (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar, difamar)
- Sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar) (SILVA, 2015, p. 07)

Essas agressões, quando praticadas no âmbito escolar, apresentam também uma desigualdade que não é só social, mas, uma singularidade que por vezes parece ser forçada a se manifestar, como numa necessidade de mostrar no outro um “defeito” que possuiu ou não quero possuir.

Schilling (2014, p. 61) diz que “a escola é estudada, também, como o lugar da reprodução das desigualdades sociais, das desigualdades de gênero e raça, da produção da pobreza e de exclusão.” Logo, essas desigualdades são apontadas pelos estudantes, são pontuadas, paulatinamente, através das falas, das vozes, dos xingamentos, mas, que são submergidas com rapidez nas experiências dos sujeitos violentados.

Portanto, se desconsiderarmos na escola fatos violentos ou agressões, por pensarmos serem simplesmente ímpetos de infantilidade ou de indisciplina, podemos estar contribuindo com a propagação da violência, para que as

agressões continuem ou aumentem (HANNT, 2015), ou talvez estaremos cooperando com possibilidades de alastramento de um individualismo exacerbado. Silva (2015, p. 13) ainda diz que esse individualismo é uma “cultura dos tempos modernos” e que “propiciou essa prática, em que o ter é muito mais valorizado que o ser, com as distorções absurdas de valores éticos.”

Assim sendo, direciono meus olhares para a violência. Que se apresenta na escola, por meio dos corpos, das vozes dos sujeitos de pesquisa, das performances, pelos sentidos dos estudantes participantes do jogo cênico. Não para resolver, mas, para discutir, dialógica e performativamente, como a violência está intrínseca nas vivências e experiências desses sujeitos, como ela pode sugerir, pela performance, um comportamento restaurado, ou seja, através da memória, o sujeito escolar faz remissões de momentos vividos através de seu corpo, através de seu comportamento. E a partir daí, ele constrói uma discursividade, ele vai performar o sentido, a vivência, a história e a realidade em seu corpo.

Assim, o jogo cênico entra, nesta perspectiva, como um disparador poético, como um mobilizador performático, que vem a possibilitar análises dos sentidos de violência desses estudantes.

3. PERFORMANCES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O que dizem os dados

Performances são feitas de porções de comportamento restaurado, mas cada performance é diferente de qualquer outra. Primeiro, determinadas porções do comportamento podem ser re combinadas em um número sem fim de variações. Segundo, nenhum evento consegue copiar exatamente outro evento. Não apenas o próprio comportamento – nuances do humor, tom de voz, linguagem corporal, e daí por diante, mas também a ocasião específica e o contexto fazem com que cada caso seja único. (SCHECHNER, 2006, p. 04)

Essa análise tem como foco, apresentar por meio dos sujeitos de pesquisa, que performance e violência podem ser ou são reproduzidas na escola a partir de vivências e experiências da vida cotidiana através de um Comportamento Restaurado.

Taylor (2013, p. 27) diz que “as performances funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo o conhecimento, a memória e um sentido de identidade social.” Assim, cada materialidade analisada trouxe consigo sentidos que retratam como o sujeito escolar provém das relações e interações entre outros sujeitos.

Cada corpo presente nas materialidades apresenta, performativamente, sentidos de violência intrínsecos social e culturalmente em suas vivências e enfatizam nos gestos, nas expressões, nos tons e na fala este comportamento restaurado, restabelecido e marcado pelas tensões e conflitos vividos.

Concordo com Ic le (2010) quando ele diz que os Estudos da Performance proporcionam possibilidades de pensarmos para além das artes ou dos campos artísticos, tendo aberturas para olharmos para as relações sociais, identidades de raça e gênero, as políticas públicas, a vida cotidiana, entre outras. Schechner (2006, p. 01), explica:

Performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam. Assim, fica claro que, para realizar arte, isto envolve treino e ensaio. Mas a vida cotidiana

também envolve anos de treino e de prática, de aprender determinadas porções de comportamentos culturais, de ajustar e atuar os papéis da vida de alguém em relação às circunstâncias sociais e pessoais. (SCHECHNER, 2006, p. 01)

Deste modo, vejo que essas circunstâncias estão diretamente ligadas ao processo educacional e organizam ensejos que permitem o sujeito escolar, questionar os procedimentos reguladores da escola, pois, este corpo que performa, que é presente na escola. Este sujeito que respira os ares escolarizantes e que absorve discursos recorrentes de sua própria realidade e da realidade escolar, me faz indagar sobre como a performance pode contribuir, para que este sujeito tenha capacidade de atualizar seus laços sociais nas relações dialógicas, sempre que forem colocados frente a frente com novas possibilidades de interações ou crises da vida cotidiana.

É por meio dessas interações que surgem as possibilidades de responder, replicar o já dito, entrar em embate de posicionamentos, receber a palavra do outro, buscar sentidos e expandi-la em meio as articulações responsivas dessas relações. Assim, sigo para a análise das materialidades¹¹ em questão e direciono olhares para essas interações sociais que acontecem no âmbito escolar, para entender os sentidos de violência.

A primeira materialidade a ser analisada é a que chamo de Corpo/Violência. Nesta, um estudante enuncia performativamente uma cena de violência contra o corpo, por meio de palavras e definições. Este enunciado possibilita uma análise que aponta para a compreensão dessa violência marcada social e historicamente pelas vozes de uma sociedade elitista e capitalista, que assinala uma tendência estética e visual, e que carimba o corpo do sujeito violentado, bem como estabelece na exterioridade, no excedente de visão uma definição que reduz e humilha o sujeito. O intrigante dessa materialidade é a relação visual externa, ou seja, que violenta pela fala e mostra pela exterioridade aparentemente sensível de

¹¹ A metodologia de análise considera a descrição das ações dos estudantes aliada a imagens estáticas (pausadas) dos vídeos produzidos, como sugere GONÇALVES (2016b) em sua tese de doutorado sobre Performance, Discurso e Educação.

um sujeito e seu corpo. Neste recorte específico, é evidenciado o sentido de uma violência contra o outro.

A segunda materialidade apresentada como Casa/Violência, enuncia uma relação familiar que é presente na vida de muitos sujeitos escolares e, conseqüentemente, desemboca na escola. Mostra na relação entre casal, uma realidade que pode ser vivenciada por inúmeros estudantes. Além de enunciar no contato pai e filho, uma discursividade carregada de sentidos de violência. Coloca nas relações familiares, um ensejo mobilizador de conflitos recorrentes na escola. Apresenta através dos discursos do estudante uma fresta, uma abertura para possíveis compreensões de determinadas manifestações de violência nos espaços escolares.

Adiante, analiso a terceira materialidade denominada Escola/Violência, que vejo como o fechamento enunciativo de meu *corpus* de pesquisa, visto que nela desvela-se uma realidade demasiadamente presente nos espaços escolares do Brasil afora.

Evidencia a necessidade de pensarmos os processos educativos e como se dão as relações da escola, entre os sujeitos escolares, sejam professores, sejam estudantes. Gonçalves et. al. (2015b, p. 310) dizem que “considerar a esfera na qual os enunciados são produzidos e estão inseridos é um dos requisitos básicos para o analista que pretende compreender e/ou depreender sentidos de um determinado processo discursivo-enunciativo.”

A estudante enuncia uma violência contra um docente, mas, que poderia ser para qualquer outro sujeito escolar, todavia, trazer à tona essa violência, materializa uma questão que nos permite olhar para categorias, conceitos de violência que passam pelo corpo, que se encontram nas realidades sócio-familiares e chegam até os espaços escolares disseminando um ciclo vicioso e perigoso para a manutenção da integridade pessoal e social de cada um que passa pela escola.

Escola e violência, quando pensadas em conjunto, produzem uma analogia de que os conflitos escolares são sempre na relação estudante/estudante. Mas, na

materialidade que conecta essas duas esferas analisadas aqui, mostra que a relação estudante/professor não é algo sempre pacífico, acomodado ou tranquilo. E quase sempre esta relação apresenta o professor como ator social que performa seu papel de agente de mudança, do mesmo modo que carrega valores libertários em consonância com as relações de poder que dão corpo aos espaços escolares. (CONTE, 2012)

A estudante entra nesta imbricação inconscientemente e, conseqüentemente, como um ser capaz de se insubordinar às imperatividades da escola, deixa de apresentar-se como um sujeito dominado ou contido e mostra-se em plena atividade diante das tensões geradas na escola. Fazendo da relação estudante/professor algo que nem sempre é tranquilo.

Assim, discuto neste texto, sobre a violência de modo geral, que passa pelas vias da escolarização, que reduz o sujeito escolar, que caminha por entre agressões e estereótipos, que é intrínseca às políticas públicas, que é institucional. Vigor em agredir, rebaixar e aniquilar pela voz.

E a partir dessas inquietações, que direciono este texto para a análise das materialidades em questão, por meio dos Estudos Bakhtinianos e Estudos da Performance.

3.1 Corpo/Violência: a voz que reduz

Como um sujeito responsivo, ao adentrar o contexto escolar e propor o jogo cênico aos estudantes, aguardei respostas que havia imaginado que surgiriam, mas, dialogicamente, como num filme em reprise, me vi e lembrei das marcas que constituíam meu percurso escolar.

As performances enunciaram pelo corpo dos estudantes, sentidos de violência, que acontecem muitas vezes de forma velada, que são transmitidos por discursos verbais, pela fala de sujeitos que muitas vezes não utilizam a intensidade física, mas o vigor em agredir, reduzir pela voz.

Nesta primeira materialidade, o sujeito escolar apresenta a relação entre corpo e violência a partir de uma cena improvisada, de uma restauração de

comportamento, que não tinha o caráter de mostrar a própria realidade desse sujeito em si, mas, que apresenta traços de uma realidade presente no cotidiano de inúmeros estudantes, inclusive do sujeito presente nesta materialidade. Tenho ciência disso, pois, pelo tempo que trabalhei e me relacionei com esses jovens, acabei conhecendo um pouco de suas histórias de vida e me aproximando de suas realidades.

O estudante estava ciente do espaço entre seu comportamento apresentado no jogo cênico e sua realidade cotidiana, a qual é tomada como operando em um plano diferente (CARLSON, 2011) de sua existência. Apesar de ele ter enunciado, nesta materialidade, uma experiência, algo que presenciou nas circunstâncias de sua vida, como proposto inicialmente no jogo.

Para tanto, inicio esta análise ressaltando algo externo às performances, mas, não fora de contexto. Antes do estudante começar a performar, é possível ouvir o seguinte enunciado: *Caralho, que nojo!*

A palavra “caralho” como expressão de nossa língua materna, traz consigo a noção de espanto ou surpresa, que pela entonação da voz que a emanou, certamente teve esta intenção. Contudo, esta mesma palavra traz consigo, sinônimos e vários termos que fazem referência ao órgão genital masculino. E, partindo da esfera onde aconteceu esta enunciação, de uma observação nas relações entre os sujeitos escolares e da conexão com esta pesquisa, esta frase mostra-se também como um mobilizador de violências no âmbito escolar.

Ao discorrer sobre uma violência que tem como principal forma de ação a fala e suas mais variadas formas de expressão, a palavra “caralho” desconectada da frase, traz uma alusão de algo que não faz parte dos ensinamentos organizados na escola, que também ofende, causa estranhamento, e pode gerar conflitos. Logo, ao analisarmos como um enunciado concreto, único e irrepetível, a palavra abarca uma gama de sentidos que também são performáticos, aliás, que apresenta uma reprodução inconsciente, porém, restaurada de uma cultura que é presente na escola. Uma cultura de violência, que deixa marcas e produz sentidos.

Esse discurso acontece no intervalo, período de interação, relação entre sujeitos, diversão, de tensão e de conflitos. Ele não faz parte do jogo cênico, mas, é carregado de sentidos, que nas convenções do cotidiano, o sujeito que a proferiu, certamente, falou de forma espontânea no âmbito escolar. O que de fato é recorrente na escola.

A espontaneidade desse discurso acompanha traços de uma vivência, carrega marcas do discurso do outro e que se faz presente na escola; é comportamento restaurado, instintivo, mas, uma forma de violência falada, uma performance, enunciação; uma violência que os estudantes possuem noção. A fala, quando entra em contato com o meio social, torna-se material da língua de determinado sujeito ou grupo.

Esse discurso atravessa a pesquisa, a análise da materialidade sem ter a necessidade de definir que tipo de violência ou performance é. Ela acontece, ela caminha por entre a cena improvisada, mas, pensada. Zumthor (2014) diz que

no uso mais geral, *performance* se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual. Daí certas consequências metodológicas para nós, quando empregamos o termo nesses casos em que a própria noção de oralidade tende a se diluir e a gestualidade parece desaparecer. (ZUMTHOR, 2014, p. 41)

O enunciado “caralho”, sugere uma performance do cotidiano escolar, da vida desse sujeito escolar que a profere. Ele é carregado dos sentidos de violência, de acepções transgressoras e, certamente, se ouvido por algum detentor da ordem escolar, o sujeito seria repreendido. O fato de ter ocorrido fora do jogo, explicita uma violência passível de ocorrer na sala de aula, na escola. Diferentemente se ocorresse no jogo cênico, pois, este, dá aberturas para essa transgressão, para uma violência performada; deixa evidente isso, a relação entre corpo e escola, algo que é intrínseco em nós.

Se pegarmos a palavra em questão, em sua etimologia, iremos descobrir sua origem e que, diga-se de passagem, não tem nada haver com o órgão genital masculino, expressão de espanto ou que indique grande quantidade de coisas.

Caralho: palavra etimologicamente da língua portuguesa, muito utilizada em tempos antigos para fazer referência a uma espécie de cesta utilizada no alto de mastros de embarcações, que também era utilizado para isolar marinheiros transgressores como forma de punição, por algum ato violento, de desrespeito ao comandante ou alguma ação que não condissesse com as normas das embarcações. (OLIVEIRA, 2014)

Qualquer semelhança com o tema dessa pesquisa não é, portanto, mera coincidência, visto que falo de escola, de violência e de atitudes que não condizem com o ambiente escolar. Faço essa referência e dialogo com essa etimologia, para apresentar que o estudante é passível de transgredir ou ser transgredido e que a escola também é passível de punição.

Todavia, se tratando do jogo, os próprios estudantes possuem suas vivências artísticas dentro do grupo teatral e estes, por sua vez, só transgridem nessa perspectiva por estarem na aula de teatro. Eles são protegidos por uma transgressão possível na aula, mas, em outra aula poderiam não fazer da mesma forma, e a sala de aula e a escola são espaços em que ocorrem violações das normas já estabelecidas no tempo e no espaço, são passíveis de violências como a apresentada pelo estudante na materialidade em questão.

Na sequência, o estudante apresenta algo que no cotidiano poderia ser diferente, mas que poderia acontecer. Pois, nas convenções do cotidiano, normalmente, o sujeito mantém um decoro, que as convenções teatrais não o obrigam ter. O jogo pode vir estabelecer acordos que se fortalecem nas relações e contatos com o outro, de maneira imperativa ao processo interativo. As situações aqui apresentadas, que podem ser recorrentes em sala de aula, enunciam a necessidade de aparição do sujeito, o desejo pela conquista, pela popularidade, que só é alcançada de maneira real, por meio do respeito mútuo.

A relação entre corpo e violência que se presencia nessa materialidade, nessa cena, por meio do jogo, em outros casos, é sempre associada a uma violência física, de contato, que transgride visualmente, que machuca na exterioridade e causa danos corporais, todavia, não é o caso dessa performance.

O estudante expõe uma violência verbal, moral, transpassada pela voz, com contato físico e que causa danos irreversíveis.

Nesse contato violento entre dois sujeitos escolares, apresentado na materialidade Corpo/Violência, o estudante traz noções de acabamento desse corpo que é presente na escola, que só a partir dele é possível existir, nunca pelo sujeito violentado. Seus discursos assumem certos posicionamentos valorativos do corpo do outro. Ele inicia sua performance simulando empurrões, com olhares direcionados para o chão, sua postura indica a tentativa de colocar fisicamente o sujeito violentado para baixo ou que o mesmo, supostamente, já estaria ao chão se defendendo das palavras ameaçadoras.

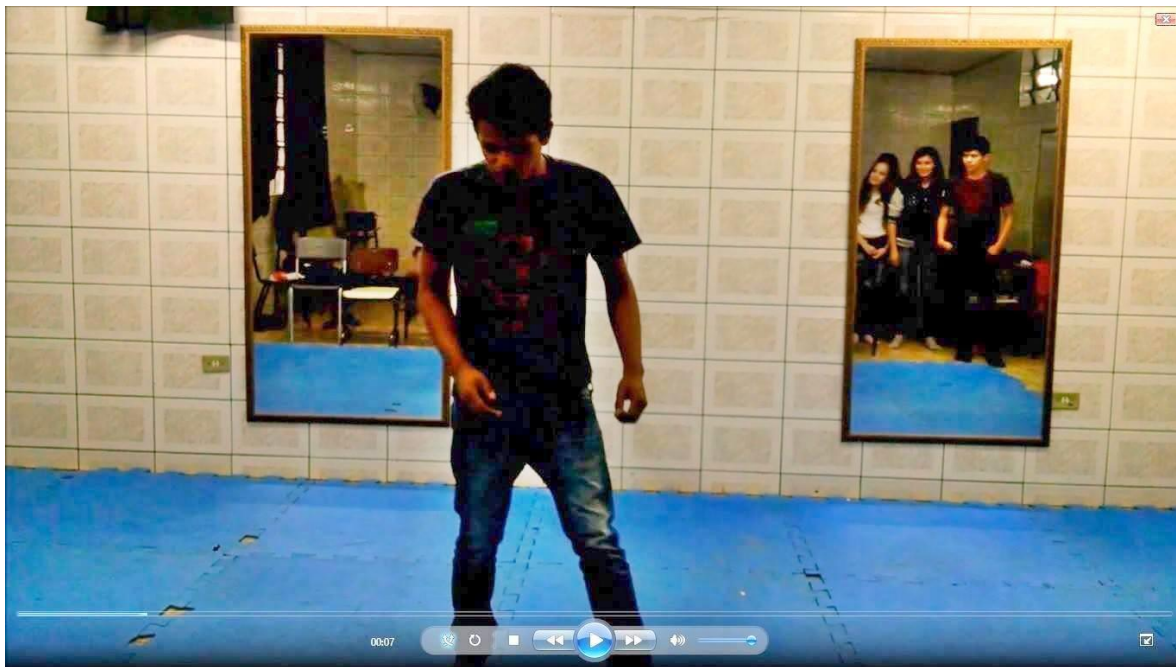


FIGURA 02: Performance “Corpo/Violência” [00:07]

Esse comportamento representado de um sujeito violentado é característica da própria essência de ser humano, ou seja, quando nos sentimos ameaçados, em perigo, nosso corpo certamente corresponde de acordo com a situação.

Ao entrar efetivamente no jogo cênico, o estudante demonstra uma atividade corporal repetitiva, apontando ainda o dedo e seus olhares para baixo,

abarcando uma consciência a respeito da violência representada, performada e enunciada na cena. Ao discursar verbalmente de maneira bastante expressiva a frase: *gordo, seu gordinho, roliço... ô bolinha de queijo*, o estudante traz um discurso improvisado que remete a uma ideologia de um corpo que vai contra um padrão corporal estabelecido em vários segmentos da sociedade. Bakhtin/Voloshinov (1976, p. 04) diz que “o discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa auto-suficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação que o engendra.”

A constante e repetida palavra “gordo”, sinônimos e estereótipos relacionados, trazem alusões de um corpo que caracteriza uma ideia de obesidade a partir da má, excessiva e irregular alimentação, bem como um discurso constituído midiaticamente nas entrelinhas de estereótipos de um corpo perfeito. Zumthor (2014) explica algo contundente a essa questão e responde uma indagação sobre a compreensão do corpo como materialidade de análise:

Ora, o corpo tem alguma coisa de indomável; de inapreensível. Não há ciência do corpo; há a biologia, a anatomia e o resto, conjunto virtualmente infinito, mas não uma ciência do corpo como tal; ainda menos metafísica do corpo. O corpo não pode jamais ser totalmente recuperado. Nossa sociedade de consumo, é verdade, se esforça para isso: nos clubes de *fitness*, pela comercialização da aparência, da saúde (toda a indústria médica)... É claro que assim só se toca a aparência, não a existência do corpo. (ZUMTHOR, 2014, p. 77)

E o sujeito escolar que profere tais palavras ofensivas, coloca o outro na arena da aparência e não de sua existência no espaço e tempo. Isso faz de seu discurso, algo axiologicamente constituído, enuncia uma noção estereotipada de ser e a necessidade de afirmação de um corpo perfeito.

Faraco (2009, p. 59) diz que “todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”

O estudante ao violentar outro, só violenta por já ter antecipado ou restaurado a resposta, o comportamento, a performance desse sujeito violentado. Ainda na performance aqui apresentada, desvelam-se comparativos de animais e objetos que potencializam uma discursividade que define e finaliza o outro, além de estar carregada de sentidos, que traduzem uma realidade e esse direcionamento midiático.

As definições abarcadas pelo estudante nesta materialidade, enunciam-se não somente neste quadro, mas, na interface de uma violência característica, não exclusiva, dos espaços escolares. Vista muitas vezes como indisciplina. Vasconcellos (2010, p. 13) diz que indisciplina “na escola tem sido uma preocupação crescente nos últimos anos entre os educadores. Pesquisas pedagógicas mostram o quanto se perde de tempo [...] com questões de disciplina.” Mas, não é somente uma questão de perda de tempo, e sim, de se compreender e categorizar o que é indisciplina e o que é violência, ou talvez de como ambas acontecem nas escolas.

Antes de proferir uma sucessão de insultos e comparativos pejorativos entre o corpo obeso, animais e objetos, por meio de risadas, rodeios em volta do sujeito violentado e contato físico, o estudante apresenta o prazer em ver, na exterioridade do outro, através de um excedente de visão contaminado pelo deleite em violentar, um acabamento que é provisório, uma definição que só é possível no excedente de visão desse sujeito.

A expressão *hahahaha*, diz muito quando conectada a esse agrupamento de palavras que determinam no sujeito, algo que não quero em mim. Ou mais, evidencia uma consciência violenta, que repete ao já dito socialmente, que representa performativamente, uma relação que desgasta o interior emocional do sujeito violentado e que afaga o ego do violentador. Carlson (1996) diz que

o reconhecimento de que nossas vidas estão estruturadas de acordo com modos de comportamento repetidos e socialmente sancionados cria a possibilidade de que toda atividade humana pode potencialmente ser considerada enquanto “performance”, ou que pelo menos, toda atividade carrega consigo uma consciência disso. (CARLSON, 1996 apud SCHECHNER, 2006, p. 05)

E essa performance apresenta essa consciência, enuncia essa certeza que da possibilidades de sua própria manifestação. Seja na materialidade aqui analisada, seja na vida real, pressupõe-se que o violentador tenha esta fidúcia de que o sujeito violentado terá uma reação passiva nesta relação.

A tentativa do estudante em mostrar esta violência contra o corpo, coloca também em evidência a vaidade de nos compararmos com o outro; de provar na exterioridade do outro e em sua existência física, a diferença que nos delimita nesta relação. Bakhtin (2011) discorre sobre a exterioridade do corpo do outro e traz uma analogia valorativa sobre este corpo:

O corpo do outro é um corpo exterior, cujo valor eu realizo de modo intuitivo-manifesto e que me é dado imediatamente. O corpo exterior está unificado e enformado por categorias cognitivas, éticas e estéticas, por um conjunto de elementos visuais externos e táteis que nele são valores plásticos e picturais. (BAKHTIN, 2011, p. 47)

Esses valores são o que nos consome diante do outro, é o que carregamos ao nos defrontar com outros sujeitos e que só em nossa singularidade, conseguimos enunciar intuitivamente nesta relação. Segundo Zumthor (2014),

as condições, certamente, nas quais se produz a enunciação variam segundo a qualidade e a quantidade dos fatores em jogo, mas de todo modo elas ultrapassam amplamente o enunciado e o enunciator: tendem a se colocar em evidência. Isso nos remete uma vez mais à existência física dos sujeitos. (ZUMTHOR, 2014, p. 70)

Ainda na cena, o estudante traz um fechamento de sua performance com mais intensidade corporal forçando o violentado a comer alguma coisa, com entonações mais agressivas e retorna a alusão de que o sujeito violentado só é ou está obeso por conta de sua possível alimentação exacerbada.



FIGURA 03: Performance “Corpo/Violência” [00:22]

Gordo, vai come tudo, come tudo... Gordo! - assim ele termina sua performance, mas, a cena improvisada deixa evidente no corpo desse sujeito que performa um comportamento agressivo, apresenta, nesta corporeidade que pode ser vista como um lugar que é tátil, que junta também impulsos, sentimentos e pensamentos (KOUDELA; SIMÕES, 2015) de maneira exteriorizada.

3.2 Casa/Violência: segredos de um corpo

Início a análise dessa materialidade, trazendo para o diálogo instalado aqui, questões sobre a relação familiar que os estudantes têm em casa e o que isso pode causar sobre as vivências e convivências dentro da escola. É fato que nos constituímos na relação e no contato com o outro, “mesmo enquanto indivíduos únicos, nossa voz social carrega a percepção de mundo do outro. Nossos enunciados não são inéditos e, sim, integrantes de uma cadeia discursiva, marcados dialogicamente pela presença do outro.” (GONÇALVES; et. al., 2015b, p. 311)

A família é basilar no desenvolvimento social e individual de um sujeito nesse processo de constituição de si. E a escola, segundo Ceribelli et. al. (2012, p. 20), historicamente é vista como “um instrumento de iniciação social, de passagem da infância à vida adulta.”

Muito do que somos, talvez, a maior parte do que somos, é formado e aperfeiçoado no contato direto com a família. E como na escola, a relação familiar também é um eterno aprender, apreender e repetir. O repetir transpassa as vivências escolares e enuncia no corpo do estudante, aquilo que é vivido e recebido em casa, no contato com o outro familiar. Bakhtin (2011, p. 270) diz que “o enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao seu enunciador.”

Casa e violência, enuncia por meio do sujeito escolar em sua performance, sentidos de violência, discursos de um comportamento restaurado, de uma relação conflituosa; de matriz não exclusiva, no entanto, machista, masculina, instituída e constituída historicamente em nossa sociedade.

Hegemonicamente, muitas famílias foram e são constituídas tendo como pilar relacional a ideia de práticas de bons costumes e direcionamento familiar por um tipo de imperatividade hierárquica masculina. Cortes e outros (2015) fazem uma analogia a respeito desse mote enunciativo:

A educação machista está em casa, em frases que são ditas a crianças, como: “isto é coisa de menino”, “rosa é cor de menina e azul é cor de menino”, “bata como um homem”, “fulano bate como mulher”, em que tudo o que é fraco e ruim é comparado ao feminino e o que é forte e traz orgulho é comparado ao masculino, e essas desconstruções de conceitos devem ser feitas desde o nascimento. (CORTES, et. al., 2015, p. 08)

Essa materialidade, mostra em dois momentos na cena improvisada, resquícios dessa educação machista. No primeiro momento, a performance enuncia sentidos de uma típica violência doméstica, contra uma mulher, provavelmente mãe, dona de casa e aparentemente, submissa.

Na segunda etapa da cena, surge improvisadamente uma relação tensa entre pai e filho. Ambos os momentos enunciam violências de leito familiar, que

obrigam os sujeitos violentados a realizar tarefas que, provavelmente, não sentiam vontade de fazer. E a performance em questão dá a possibilidade de avaliarmos tais situações como enunciações. (ZUMTHOR, 2014, p. 69)



FIGURA 04: Performance “Casa/Violência” [00:30]

Primeiramente, o estudante, imóvel e revestido da personagem improvisada, que representa a figura masculina, se refere à pessoa a ser violentada como, *Mulher*. A palavra mulher, integrante do vocabulário português que, obviamente, se refere à pessoa que se identifica como sendo do sexo feminino, enuncia pelo discurso do estudante, sentidos patriarcais e apresenta inicialmente, um legado de submissão¹², que historicamente, é professado por ensinamentos bíblicos/religiosos e por uma equivocada reminiscência, uma tradição enraizada em nossa sociedade.

Sem colocar em debate ou contrapor questões de religião e tendo consciência da realidade do estudante que performa a cena em questão, não me espanto ao identificar essa relação, visto que grande parte dos estudantes da

¹² Alguns trechos da Bíblia que trazem a questão da mulher ser submissa ao homem: ***Efésios - cap. 05 – vers. 22 e 24; 1 Pedro - cap. 03 – vers. 1 e 5; Colossenses - cap. 3 – vers. 18.***

escola pesquisada é de matriz cristã-protestante. Identifiquei tal informação, por meio das observações realizadas no presente estudo e por ter convivido por mais de quatro anos com estes estudantes.

O discurso, o corpo, a performance, as ações desse estudante performer, enuncia audível e visualmente, uma antecipação do que pode vir ser a realidade do mesmo em sua casa ou em seu cotidiano, não de forma exclusiva, no entanto, de maneira restaurada, como impulsos externos do que é carregado internamente. Grando (2015, p. 11) diz que “mesmo quando a palavra não é expressa vocalmente pelo ator, ela pode se encontrar presente em suas ações físicas. É como se a voz, a palavra e o verbo servissem como impulso interno para o gesto externo.” Zumthor (2014, p. 82) ainda diz que “a voz é uma coisa. Ela possui plena materialidade. Seus traços são descritíveis e, como todo traço do real, interpretáveis.”

A voz e os gestos desse sujeito escolar, antecede a agressão física e deixa evidente uma imposição em sua conduta e uma ordem contra a mulher, quando ele diz: *Mulher venha aqui. Rápido! Preciso tomar banho, vai esquentar minha água...*

Antes de qualquer coisa, o fato de existir uma ordem e não um pedido nesse discurso, já é uma violência por si só, se pensarmos em qual esfera social supostamente se enuncia, pois, corrobora e estabelece nessa relação matrimonial, um detentor da ordem por meio da agressão verbal, moral, psicológica e na sequência, física.

Bakhtin (2011, p. 273) fala que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” Assim sendo, não seria demasiada pretensão, acreditar que quando um estudante violenta, transgride ou age de alguma forma ao qual não condiz com a organização e a ordem da escola, está restaurando aquilo que vivenciou em casa, repetindo de sua forma, recriando a cena, enunciando talvez segredos nas entrelinhas de sua ficção e de enunciados remanescentes de sua trajetória de vida, performando o constituído no contato enfadonho e intenso dessa realidade social.

Cortes (2015) sugerem uma palpável tentativa de direcionamento para uma possível amortização da disseminação machista e hierárquica das relações familiares:

A desmistificação de que existe hierarquia no âmago familiar é de suma importância, pois diminui a cumplicidade da mulher com esse ciclo, com o entendimento dos preceitos desde cedo na sua educação, bem como na educação masculina. É necessário que sejam empregados esforços e ferramentas com capacidade de desconstruir a cultura machista existente na atualidade, fruto de perpetuação histórica. (CORTES, et. al., 2015, p. 09)

E seguindo a premissa do jogo cênico, em que os estudantes, autonomamente, necessitariam resgatar alguma lembrança tensa de violência e relacioná-la com alguma das esferas sociais propostas na primeira etapa do jogo, o sujeito escolar que performa tal cena analisada, restaura em sua arte de representar, revela por meio de uma conduta reinterpretada, a réplica de seu vivido, do apreendido e apresenta seus sentidos de violência de maneira responsiva. O que também pode ser algo alternado, recriado, reinstituído ou inventado. Bakhtin (2011) diz que

por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2011, p. 275)

Schechner (2006) também explica que existem duas possibilidades performáticas de representação: as que fazem acreditar e as que fazem de conta. A primeira “mantêm um limite claramente marcado entre o mundo do artista e a realidade cotidiana”, a segunda, “intencionalmente apagam ou sabotam este limite.” (SCHECHNER, 2006, p. 16)

Contudo, todo discurso é responsivamente uma recriação, uma representação, uma restituição ou reinvenção de alguma experiência, mesmo que

seja de outro sujeito. Por isso, concordo com Galard (2008), quando ele explica que

a arte da conduta começa pela emancipação dos gestos, quando eles são emitidos sem que se deva, neles, identificar-se. Fica, assim, invalidada a alternativa do natural e do factício. Não há como suspeitar do gesto de insinceridade quando este não pretende mais traduzir as disposições interiores nem os objetivos pessoais do sujeito que o inventa. (GALARD, 2008, p. 108)

Bakhtin (2011, p. 395) complementa dizendo que “o ser que se autorrevela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia.” Logo, vejo na materialidade, essa auto-revelação como testemunhos do vivenciado, do sofrido.

Na cena, na performance, na enunciação, “a aura que rodeia a testemunha não se apóia em sua capacidade de contar o que viu, sofreu ou experimentou, mas sim na própria presença de um corpo que viu isso, sofreu e experimentou.” (CARNAGO, 2009, p. 101)

Isso dá aberturas para compreensões a respeito das performances, dos enunciados, dos comportamentos e das condutas dos sujeitos escolares, diante de suas ações e relações cotidianas, visto que tal realidade é recorrente em inúmeras famílias, e as dos estudantes não estão protegidas disso. Schechner (2006, p. 03) diz que “uma performance acontece enquanto ação, interação e relação. (...) Um ator da vida cotidiana, em um ritual, em uma ação, ou em uma arte performática faz/mostra algo – executa uma ação.”

As ações são constituídas nas relações, e essas, por sua vez, apresentam a identidade do meio em que vivemos. Bakhtin (2010) ao falar sobre as relações entre sujeitos e suas diferenças, mostra que

as relações sociais, as relações culturais, aquelas reconhecidas, oficialmente, codificadas, as relações que contam juridicamente são relações entre identidade de gênero, entre diferenças indiferentes à singularidade, relações estruturalmente estáveis por contraste e, portanto, relações opositivas e conflitantes, nas quais a alteridade de cada um é apagada, e nas quais, na melhor das hipóteses, vigora a tolerância do outro, mas sempre como

tolerância do outro que pertence ao gênero, do outro em geral, cuja diferença é a da identidade do conjunto a que pertence. (BAKHTIN, 2010, p. 18)

Na sequência, após enunciar que a mulher deveria esquentar a água, o estudante em sua performance, discursa enfaticamente: *...anda, vamos, vamos! Não vai? Vamos!*

Nesse momento que antecede a agressão física da cena, ele mostra o que na escola não é perceptível aos olhos de quem “identifica” um estudante violento. Digo, quando um sujeito transgride no espaço escolar, a noção de ordem e dos aparatos organizacionais da escola cria barreiras, e em muitos casos, não consegue perceber no estudante uma realidade, saberes, conhecimentos, experiências e vivenciamentos positivos e/ou negativos que, provavelmente, pode ter sido apreendidos por ele fora dos muros da escola. Freire (2013) ressalta que

este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. (FREIRE, 2013, p. 44)

Dialogicamente faço esse apontamento e exponho uma situação que é recorrente na escola. Quando um diretor (a), pedagogo (a), professor (a), etc., se dirige a um estudante que tenha saído da linha de ordem da escola e que supostamente vive em situação de transgressão e de violência em casa, se utilizando de discursos semelhantes aos enunciados na performance, como exemplo: “Saia daqui moleque... Vai sentar agora e cale sua boca, anda logo!!!”; “Se continuar assim não vai ser nada na vida”; “Anda logo, vamos! Vou te levar para diretoria”.

Em meu entendimento, esse sujeito escolar, no alto de sua insegurança é colocado em um campo de restauração de comportamento, de memória, de reconstituição do vivido. E possivelmente, continuará repetindo suas ações desnaturadas ao ambiente escolar. Schilling (2014, p. 56) apresenta uma questão

que corrobora no debate sobre o assunto explicitado acima, quando diz que os reflexos da sociedade da insegurança estão nos âmbitos mais vulneráveis, sendo os jovens, meninos e meninas, influenciados e vulneráveis pelo temor de não serem nada na vida.

E retornando a materialidade discursiva, ao questionar se a mulher não ia esquentar a água, seu discurso confirma a violência premeditada por meio da fala e demonstra uma relação de poder, em que o homem, no ápice de sua força física, no auge de sua masculinidade, se dirige até ela. Pino (2002) diz que

contraditoriamente à maneira como o imaginário coletivo representa a violência, o excesso não está na intensidade física do ato violento, até certo ponto irrelevante do ponto de vista conceitual, mas na falta de limites do autor do ato, reveladora de uma “vontade de poder” consciente ou inconsciente, que nada parece ser capaz de deter: nem os direitos mais elementares do outro, nem o sofrimento das vítimas, nem mesmo as possíveis consequências penais do ato. É o excesso como fim em si mesmo. (PINO, 2002 apud SANTOS, 2002, p. XII)

Esse excesso é enunciado na performance em questão e exemplificado pelo corpo e gestos do estudante.

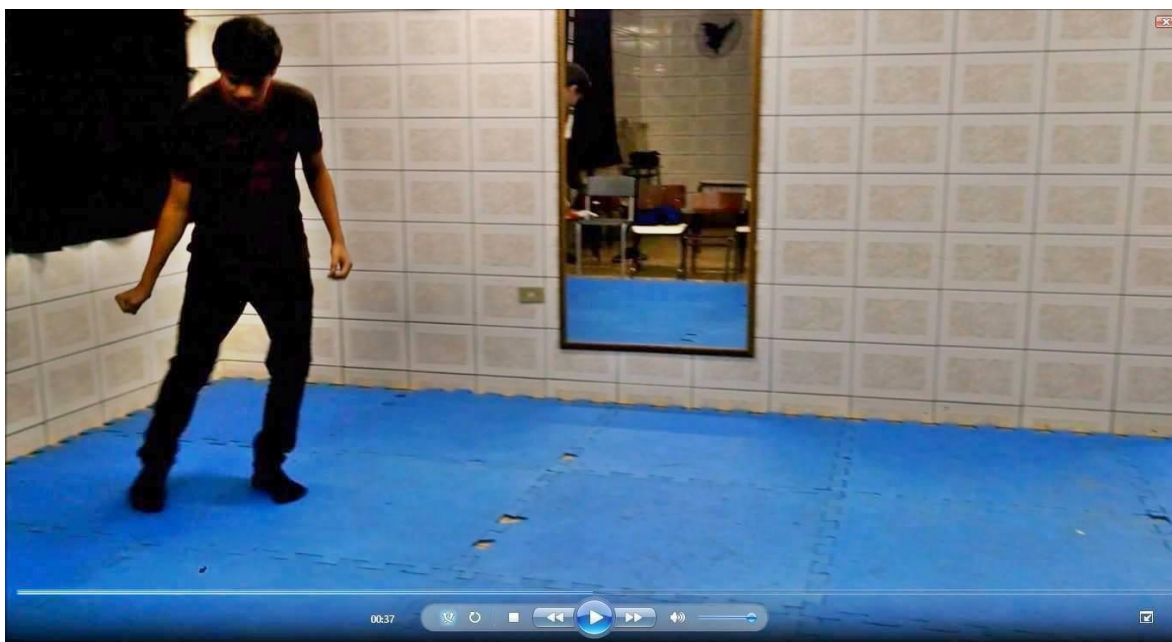


FIGURA 05: Performance “Casa/Violência” [00:37]

E na etapa da cena apresentada na imagem acima, que foi compilada do vídeo analisado, em que o estudante, performando o sujeito violentador, por meio de seu corpo, de seus gestos e de suas expressões faciais, o jovem representa o homem pegando nos cabelos ou nas roupas da mulher, e utilizando-se de movimentos fortes e punho fechado, arrasta-a pelo chão.

Isso concretiza uma simbólica cena de conflito doméstico e abre possibilidades de entendimentos a respeito dos sentidos de violência, explicitamente carregados de discursividade, além de apresentar pela teatralidade desse sujeito, enunciados apreendidos nas vivências e experiências de vida. Galard (2008) explica que

embora pareça pouco verossímil que uma conduta saiba citar uma outra, que possa representar um ato que não seria o seu, é isso, contudo, o que acontece. Uma breve mímica se assinala por vezes não apenas como a paródia dos gestos de outrem, mas como um recuo tomado em relação a si mesmo. (GALARD, 2008, p. 107)

Essa teatralidade é instintiva, ela carrega consigo instrumentos que vigora a ação criadora dessa conduta representada e transpassa pelo corpo do sujeito que performa, elementos reais ou fictícios de uma vida, para cena improvisada. Zumthor (2014, p. 42) diz que “a performance não apenas se liga ao corpo mas, por ele, ao espaço. Esse laço se valoriza por uma noção, a de teatralidade.” Fernandes (2010) diz que a teatralidade é

consequência de um processo dinâmico de teatralização produzido pelo olhar que postula a criação de outros espaços e outros sujeitos. Esse processo construtivo resulta de um ato consciente que pode partir tanto do *performer* no sentido amplo do termo – ator, encenador, cenógrafo, iluminador – quanto do espectador. (FERNANDES, 2010, p. 120)

Adiante, em sua performance, o estudante finaliza a etapa em que violenta a mulher, fazendo um movimento, como se estivesse jogando a mulher contra o fogão ou parede, enfatizando uma superioridade física e um estado de dominação da mulher.



FIGURA 06: Performance “Casa/Violência” [00:39]

Ainda de punhos fechados, consciente do ato que sua performance apresenta, ele encerra tal fase da cena, com um discurso semelhante aos já analisados na primeira materialidade desse estudo: *...anda, sua “rolha de poço”!*

Novamente enuncia-se uma violência pejorativa, definidora do outro, estereotipada, adjacente a toda discursividade de tensão e medo transmitida na cena, atrelada a comparações ofensivas. O estudante fecha a primeira etapa de sua performance e ratifica uma tentativa vaidosa que temos em nos colocar em evidência, em mostrar no outro o que não quero em mim, a necessidade de definição estética do corpo do outro.

Ele tenta como na materialidade (Corpo/Violência) que antecede essa, provar pela aparência, pela exterioridade, as diferenças que nos demarcam nas relações. Bakhtin (2010, p. 42) diz que “tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos.”

Assim sendo, a expressão *rolha de poço*, que na cultura do corpo perfeito, da venda da imagem, dos padrões de beleza e consumo, teoricamente, é utilizada inconvenientemente para ressaltar, diferenciar, definir esteticamente pessoas obesas. Na escola, isso é recorrente. Lembremos que analiso aqui uma cena improvisada, vinculada ao jogo cênico, que acontece em uma aula de teatro, realizada por estudantes na escola. Ressalto que esse discurso foi proferido por um adolescente, que protegido por sua performance e pela organização da cena, enuncia pela subjetividade estética do outro, algo concreto para este estudo.

Sua performance, restaura um comportamento reentrante na escola, enuncia a realidade vivenciada por inúmeros estudantes. Logo, em conexão a essa gama discursiva que se desdobra na primeira cena, o sujeito escolar entra sem intervalos para um segundo momento¹³ de sua performance, que continua na tensão familiar, na relação que provavelmente o engendra.

Com alguns passos para trás, permanece audível e fisicamente na performance, altera a direção, remonta a ação, e caminha no sentido de outro sujeito, o *Filho*. Esse, que na posição em que estaria, teria presenciado a violência contra a mulher em todo momento da primeira etapa dessa materialidade, observando o acontecido.

Ele enuncia nessa relação familiar, a constituição de uma cultura de violência, fazendo dessa experiência, um aprendizado daquilo que não se espera na escola.

Composto de partes individuais, que constituem desde grandes superfícies, reuniões de corpos distintos que apresentam dimensões que variam de imensurável tamanho do universo até partes corpóreas invisíveis e infinitesimais, não existe corpo que não esteja afetando e sendo afetado, ou seja, corpos só existem em relação. (ZORDAN, 2014, p. 183)

¹³ Nesta performance (Casa/Violência) em específico, o estudante dividiu a cena em dois momentos por conta própria, de maneira improvisada e autônoma. Não foram estabelecidos critérios de divisões de cenas ou proposta similar. Como já explanado, eles precisariam relacionar uma esfera de convenção humana com a violência.

Essa relação explicitada até aqui, enuncia a todo o momento, o que Bakhtin (2011) chama de presença do outro. Os discursos acentuados no contato com outros sujeitos é exemplificado na cena. Observa-se, logo, carrega-se para si, essencialmente, o discurso do outro.

Antes de se deparar com seu filho, o sujeito violentador, performado pelo sujeito escolar, direciona seus olhares, caminha de forma imponente e pronuncia o discurso: *Filho, vai no mercado, anda! Estou mandando...*



FIGURA 07: Performance “Casa/Violência” [00:43]

Esse discurso, a princípio, cotidianamente parece ser normal em muitas casas e relações familiares, mas, nesse segundo momento representado e interpretado, transcorre por toda materialidade discursiva, pelo corpo do estudante performer, enunciados de uma relação tensa.

Ambas as etapas se complementam, acontecem na mesma esfera, com o mesmo sujeito violentador, com as mesmas intenções ofensivas, grosseiras, de ordem imperativa e violenta.

Um pai ordenar ao filho que realize determinadas ações é habitual. Mas, entendo como normal, um filho rejeitar ou se rebelar contra as ordens do pai, ao presenciar sua mãe ser violentada por ele. Na escola, é natural o uso de normas e direcionamentos a boas condutas, mas, toda escola é passível de revolta, quando se reproduz um estado de ordem mandatória e sem diálogo com os envolvidos neste espaço. Ou a partir de algum ato de violência, a passividade do violentado ou a audácia do violentador, pode esconder uma realidade que é presente na escola.

Como no caso do seguinte discurso: *...você não vai? Está se recusando, está se recusando? Anda!*

Aqui, o sujeito que performa, ciente de seu posicionamento na cena, vai até o fim do espaço cênico, como se fosse repetir o ato violento de uso da força física cometido contra a mulher e profere o discurso supracitado. A entonação da voz e o punho fechado, quase que escondido na imagem, enuncia sua autoridade e transpassa a barreira de uma esperada relação harmoniosa entre pai e filho.



FIGURA 08: Performance "Casa/Violência" [00:46]

Assim, o sujeito escolar fecha sua performance e abre caminhos para compreensões a respeito de comportamentos violentos na escola, da reprodução do experienciado no contato com o outro, da performance do vivenciado.

Aqui, não acontece a violência física como no primeiro momento, mas, poderia acontecer. Visto que a ocasião comporta tal ato, um agressor de mulheres, imparcial a presença do filho, seria capaz de violentar uma criança ou um adolescente. Do mesmo modo, um sujeito escolar pode violentar outro, se colocado em contradição, em rejeição de suas ordens ou pela satisfação em agredir, de forma indiferente ao sofrimento do outro. Nós, nas relações que nos produzem, estamos sujeitos a isso.

Algo revelador de se colocar na relação entre os dois momentos da cena, é que na primeira parte, em nenhum período a *mulher* imaginada, se contrapôs à violência sofrida, não houve sequer um trecho em que o estudante demonstrasse em seu corpo, em sua face ou em sua fala, alguma divergência por parte da mulher. Logo, na segunda etapa, o *filho*, se objetiva aos mandos do pai, transgredir sua ordem, enfrenta seu opressor.

Essa ação, que é silenciosa, pois não se ouve, mas, se imagina, enuncia pela performance, algo que vejo como intrínseco na juventude contemporânea, uma consciência do risco em desobedecer, que dá abertura para que infrinjam determinadas ordens estabelecidas. A dimensão performativa da análise permite fazer frente a todas as formas de violência cotidiana aceitas, ou seja, no sentido de estranhar estes comportamentos violentos dando condições para que os jovens sejam capazes de antecipar o que pode vir a ser ou acontecer, mas, mesmo assim continuam a transgredir ou a violentar. O provável *não*, que faz morada no silêncio da cena, evidencia tal questão. Zumthor (2014) acentua que

A voz repousa no silêncio do corpo. Ela emana dele, depois volta. Mas o silêncio pode ser duplo; ele é ambíguo: absoluto, é um nada; integrado ao jogo da voz, torna-se significativo: não necessariamente tanto como signo, mas entra no processo de significância. (ZUMTHOR, 2014, p. 82)

O silêncio como resposta a essa violência performada, pode demonstrar nas entrelinhas da fala, em sentidos implícitos, discursos que enunciam algo acontecido, presenciado, cristalizado na memória desse aluno. Desvela a submissão da mulher e a constituição de memórias, relacionadas com o imaginário social, de ações violentas

3.3 Escola/Violência: definição de uma docente

O discurso a seguir, dá início a análise da materialidade que relaciona de maneira enfática a relação entre Escola e Violência: *Sua vagabunda, você apagou onde eu “tava”!*

A performance em questão, é carregada pelas tensões que se desvelam na escola e pelos signos do cotidiano dos sujeitos escolares, seja docente ou discente. A estudante, regada por vivências empíricas de suas relações e interações cotidianas, traz para a cena improvisada, explicitamente e sem pudor, uma violência contra uma docente. Ela inicia por meio de seu corpo e sua memória, performando uma estudante sentada em sua escrivaninha, supostamente em sala de aula, copiando algo que a docente passava no quadro.



FIGURA 09: Performance “Escola/Violência” [00:54]

Ao perceber que haviam apagado os escritos do quadro, ela se inflama contra a docente, como se não houvesse possibilidade de diálogo entre ambas, e profere o referido discurso citado acima.

Pela força de sua performance, de seus discursos, a estudante imersa nas convenções do jogo cênico enuncia e se aproxima de uma questão levantada por Féral (2015), sobre o performer e a diferenciação entre performance e teatro, que é pertinente para este estudo:

Há na performance esse chamado do olhar do outro para si e para si só.

É aí que a performance teatral deriva para longe do teatro. É que o *performer* não representa. Ele é. Ele é isso que ele apresenta. Ele não é nunca uma personagem. Ele é sempre ele próprio, mas em situação. Ele fabrica signos brutos sem mediações. Nós estamos no domínio do um. O performer não tem duplo. Ele não é lugar de nenhuma emoção. Ele permanece um olhar que observa, um tocar que apalpa, um gesto que faz. Em outras palavras, ele é sensação e não emoção. Ele joga (representa) com seus sentidos e não com seu coração. Ele recusa toda interioridade. Ele é na unicidade da matéria, na imediatidade do fazer, na urgência da experiência, lá onde o ator é na urgência de um estado. (FÉRAL, 2015, p. 146)

Essa dimensão apresentada por Féral (2015) justifica o entusiasmo da estudante em performar, em enunciar inicialmente, sua auto-afirmação, seus sentidos de violência, suas experiências e formas de ser. Com discursos que definem o sujeito, com xingamentos, com a entonação de sua voz, seu corpo, ela, a performer, dispõe em sua cena, os aparatos possivelmente perceptíveis das sensações que a complementa, que a constitui.

Icle (2013, p. 20) diz que “a performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado.”

E seguindo, a palavra vagabunda, violência discursiva e culturalmente verbalizada, faz referência à pessoa que não costuma trabalhar, que não trabalha ou que não gosta de trabalhar, além de ser muito utilizada para definir sujeitos

considerados desonestos ou malfeitores. Recordo que a estudante interpreta um sujeito escolar, violentando um outro sujeito escolar que, certamente, está no exercício de sua função docente. Inicialmente, ela já faz uso da palavra *vagabunda*, para definir a docente, antes mesmo de lhe dizer qual seria o suposto problema que, diga-se de passagem, é recorrente na escola.

O discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno da comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa auto-suficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 04)

Um professor ao passar suas atividades no quadro, pode cometer o erro de apagar sem que todos tenham terminado de copiar ou em alguns casos, estabelecer acordos com os estudantes sobre a escrita e cópia das atividades. Todavia, independente de erro ou acordo, se estabelece por meio da verbalização da palavra *vagabunda*, a partir da performance de si na escola, uma situação de conflito, de ira, desacordo, desarmonia ao ocorrido, enunciando uma violência sujeita a acontecer em estabelecimentos de ensino, que faz da relação docente/discente algo passível de transgressão, que quebra barreiras morais em sala de aula e artisticamente, desencadeia problemas éticos.

O que me faz refletir sobre as formas de violência e onde ocorrem. Coloque-me indagado diante do impacto que a violência pode causar na sociedade, questiono a sensibilidade das pessoas ao se deparam com tal realidade, e chego a pensar que o sensível está dando espaço para a indiferença.

Deste modo, comungo do discurso de Féral (2010, p. 263), quando ela diz que “geralmente dizemos que não há nada que choque hoje em dia, que todas as transgressões são permitidas; no entanto algumas performances podem ir além do aceitável, na medida em que podem revelar o exibicionismo, ou a violência.”

Evidentemente que sua analogia faz referência aos processos artisticamente performáticos, mas, dialogicamente, nas performances cotidianas, nas conjecturas do cotidiano, a violência pode não mais causar choque, e sim, se transformar em espetáculo.

De tal modo, que me faz pensar, independentemente de posicionamentos sobre a questão da violência na escola, que os sujeitos escolares, inconscientemente ou não, são partícipes dessa violência performada. Pereira (2013) explana que a participação é elemento concreto da experiência da performance.

Ao definir a docente como vagabunda, a estudante traz para a cena a noção do próprio significado da palavra e a direciona, enfaticamente, abrindo na presença do outro, um caminho sem volta de tensão, de violação diante de outras pessoas. De tal modo, que se a cena acontecesse em uma real sala de aula, todo um grupo de estudantes supostamente estaria presenciando tal fatídico episódio. “Uma Performance é, por sua razão de existir, uma experiência coletiva.” (ICLE, 2013, p. 19)

Nesse caso, o problema da docente ter apagado o quadro, perde toda particularidade da questão, dando lugar ao insulto, a definição do sujeito. E a palavra vagabunda, passa a ter maior centralidade na materialidade discursiva. Isso enuncia uma relação enfadonha na escola, exibe uma realidade e mostra pela tom da voz, pelo corpo e pelos gestos da estudante performer, o destemor à punição, a coragem em transgredir o outro sem medo. O que poderia acontecer inversamente, digo, um docente não está salvo de cometer tal violência contra um estudante.

Isso coloca na escola, fendas para possíveis questionamentos a respeito de seus aparatos relacionais, de seus direcionamentos pedagógicos, dos processos avaliativos, dos valores que se disponibilizam nos discursos dos sujeitos presentes neste espaço. Independente de quem violenta ou é violentado, a cena mostra que isso pode acontecer na escola, na sala de aula. Em sua performance, a estudante deixa isso visível e por meio de seus gestos e murmúrios, distribui ao espectador determinados signos, que enunciam, por intermédio do vivenciamento das fronteiras externas e concretas do outro, uma violência individual, gritante e finalizadora. Bakhtin (2011) fala que

a forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do *eu* e do *outro*; e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do *outro*, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção. (BAKHTIN, 2011, p. 35)

A palavra *vagabunda* traz a ideia de enunciado concreto. Que tem origem no social, que se conecta a enunciados anteriores e posteriores, organizando a circulação desse discurso. (BRAIT; MELO, 2014, p. 68)

Adiante, na materialidade em questão (Escola/Violência), outro discurso proferido pela estudante, dá sequência à análise. Traz para o presente estudo uma gama enunciativa, carregada de discursos de outros sujeitos, de prováveis episódios vividos por ela, de aprendizados do cotidiano e práticas de uma cultura de violência verbal, falada: *Ah, dá licença. Eu não vou copiar mais porra nenhuma!*

Ao pedir licença, representando com seus braços como se estivesse jogando seus materiais escolares sobre a mesa ou até mesmo no chão, possivelmente, ela não está querendo passar.



FIGURA 10: Performance “Escola/Violência” [00:58]

Seu tom murmuroso apresenta a intenção de reclamação, de protesto ao ato ocorrido, enfatiza o erro e avigora uma aparência de superioridade e dessemelhança diante da docente. Isso é confirmado, com o discurso subsequente, quando diz que não vai mais copiar e se utiliza da palavra *porra*, para referir ao suposto texto passado pela docente. Essa palavra é utilizada vulgarmente no vocabulário português, como um adjetivo instintivo de espanto ou como é o caso aqui, de negação.

Aproveito para recorrer novamente à primeira análise desse presente estudo e recordo que abrolhou antes da performance do estudante da referida materialidade, a palavra *caralho*, surgida externamente e que já explanada, faz referência ao órgão genital masculino. Deste modo, entendo que há uma crescente cultura verbal, que não é exclusiva dos espaços escolares, mas, que se utiliza de palavras pejorativas, de inversões de sentidos semânticos, de referência sexual, para redefinir coisas que já possuem suas definições.

Isso ocorre, acredito, de forma natural, pela rapidez do sistema de informação, pelo crescente uso das redes sociais, nas relações familiares; no contato com sujeitos que, corriqueiramente, se utilizam dessas expressões, e muitas outras formas, mas, vejo como anormal para a escola. O uso dessas expressões na escola, pelos estudantes e também, certamente, por outros sujeitos escolares, alude à reprodução do discurso do outro, transforma palavras em signo e favorece a disseminação do uso dessas palavras. Todo discurso é por si só, reprodução de outros discursos (BAKHTIN, 2010), e todo enunciado, irrepetível.

Tradicionalmente, a escola é vista e colocada pela sociedade, como um espaço de ensino, aprendizagem, transformação e emancipação pessoal e social por meio do conhecimento. Vasconcellos (2003) diz que

para que haja mudança, e na direção desejada, é preciso, pois, qualificação, o que passa necessariamente (embora não exclusivamente) pelo conhecimento, instrumento por excelência de mediação do homem com a natureza, com o outro e consigo. (VASCONCELLOS, 2003, p. 28)

Diante disso, os discursos que se esperam são aqueles que se conectam a valores morais, aos processos de ensino e de aprendizagem, das disciplinas, currículo e prática de bons costumes. O que não vem ao caso nessa materialidade. Falo a respeito da agressão enunciada nesta materialidade, discorro sobre os sentidos de violência para essa estudante. E ela mostra performaticamente isso na cena.

Dialogicamente, ela se utiliza das convenções do jogo cênico e manifesta esses sentidos. É evidente, que na tentativa de relacionar escola e violência, a estudante impregnou a cena, com suas experiências, suas vivências e apreensões cotidianas da vida escolar. Enuncia isto pelo ato de estar sentada escrevendo em sua escrivaninha, a ação em copiar o que se passa no quadro e a resposta imaginativa da docente, ao se deparar sendo violentada. Novamente o silêncio que responde ao acontecido e que replica a manifestação dessa violência verbalizada, surge em uma das materialidades: *Ah não viu que eu “tava” copiando?*

A performance demonstra a partir desse silêncio, uma tentativa de resposta ou explicação sobre o ocorrido. Porém, diante desse questionamento referenciado acima, a docente não obteve sucesso em sua tentativa de esclarecimento. Tigre (2009) apresenta em seu estudo sobre a violência na escola, um posicionamento natural de inúmeros docentes, quando posto em situações de conflitos:

Os professores dizem que, quando ocorrem situações de conflito em suas aulas, procuram adotar o diálogo como instrumento para resolver o problema. Em alguns casos, não intervêm por acharem que são situações próprias dos alunos ou porque não vale a pena mesmo – o que acaba por reforçar a banalização da violência. (2009, p. 78)

E essa banalização, também é demonstrada aqui. A estudante continua a afrontar, murmurar, revirar os olhos em forma de deboche e gesticular sem dar tempo para docente, que pacificamente, supostamente tenta dialogar: *Ai, uuur, que mulher insuportável!*

Nesse momento, a cena passa para um estágio mais tenso, a estudante, após murmurar, enuncia, novamente seu posicionamento a respeito da docente, adjetivando-a outra vez. O fato de muitos estudantes apresentarem seus posicionamentos a respeito de seus professores, não justifica uma violência de tamanha proporção, como a enunciada na presente materialidade.



FIGURA 11: Performance “Escola/Violência” [01:03]

Pensando nas convenções organizacionais da escola, nas normas e seus aparatos de ordem e direcionamentos a não transgressão, essa violência performada, não passaria impune na escola. Certamente, a estudante seria encaminhada para a orientação pedagógica, seus pais seriam solicitados na escola e alguma medida seria tomada a respeito de tal situação. Porém, é fato que determinadas medidas utilizadas para coibir manifestações de violência na escola, muitas vezes acabam por potencializar, agravar essas situações.

Parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à Grande Lei e eram tratadas com a mediação da autoridade escolar. São escolas que respondem, desta forma, às

contradições e aos desafios da educação numa sociedade da insegurança, com sua “sobrecarga de segurança” diante dos “medos à solta”. (SCHILLING, 2014, p. 70)

No discurso a seguir, vejo o estopim da materialidade, da violência falada, do desejo ao mal ao outro. Entre bulícios e boquejaduras, a garota enuncia um sentimento, uma agressividade, uma (des) familiaridade, uma vontade, que, diga-se de passagem, pode acontecer de maneira real.

Ela não negocia, não dialoga, é irrefutável: *Urrr... Que vontade de matar essa mulher... Arrr.. Acha que...* (murmúrios inaudíveis) *urrr...*

Performaticamente, na cena, o desejo de morte a *essa mulher*, que lembremos, uma docente, mostra como os enunciados dessa materialidade se constituem. A cada momento, a estudante vai buscando em sua memória, discursos que façam analogia com a proposta do jogo cênico, todavia, inconscientemente, ela enuncia que não é dela ou que pode ser.



FIGURA 12: Performance “Escola/Violência” [01:08]

Ela traz para cena novamente, enunciados do aprendido e apreendido por meio de suas experiências de vida. Deixa evidente seu reconhecimento de que

isso é passível de acontecer na escola, apresenta abertamente, performaticamente, em sua ação, seu sentido de violência na escola.

E ansiar a morte do outro diante do contexto aqui apresentado, é uma performance, é uma violência presente na interioridade, ressaltada pela exterioridade do sujeito, explicitando sentidos do que somos, como somos e como podemos ser.

Isso ocorre contra uma docente, partindo de uma discente. O que faz dessa manifestação violenta, algo a ser indagado, questionado e analisado. A seguir, a garota enuncia algo inaudível após dizer: *Acha que...* Porém, seu corpo e seus gestos continuam evidenciando sua aversão, seus anseios para com a docente, seus sentidos de violência.



FIGURA 13: Performance “Escola/Violência” [01:11]

Sua nojenta, aí eu não vou mais fazer, ui ui, por isso que eu sempre gazeio a aula dela. Antes de encerrar sua performance, a estudante outra vez define a docente com um xingamento, expõe seu julgamento de valores, defende sua repugnância. Ao chamar a docente de *nojenta* e dizer que não vai mais fazer,

provavelmente, as atividades propostas pela professora, ela encoleriza sua superioridade nessa relação escolar, sua performance restaura um comportamento corriqueiro das escolas, enuncia um conflito de poder.

Esse tipo de conflito é também recorrente na escola, e muitos educadores não são ou não estão preparados para lidar com isso. Leite e Löhr (2012, p. 588) dizem que “é comum o professor não aceitar que não sabe lidar com os conflitos e mais ainda, não busca ajuda. Outras vezes, quando busca ajuda, encontra outro profissional em situação semelhante.”

Mas, no caso aqui apresentado, não é uma questão de não saber lidar, é mais sobre como se desvelam esses sentidos de violência na escola, sobre como são tratados esses enunciados conflitantes e como são analisadas essas performances.

Em muitos casos, quando um estudante é colocado em contraponto pela escola, é chamado a atenção, coagido, transgredido ou punido por ter feito algo que não condiz com as normas da escola ou até mesmo em casa, na relação familiar, em uma tentativa de se sobressair, o sujeito também acaba criando formas e artifícios de infringir, de violar o que foi estabelecido.

E as escolas, a sala de aula, podem ser vistas como locais “de negociação social e política (...) com intenções conflitantes” (ALEXANDER, 2013, p. 87), porém, quase sempre essa negociação é mediada pela própria escola e pelas convenções da escolarização.

Por fim, a estudante enuncia aos espectadores - que podemos imaginar outros estudantes ou até mesmo os que observam sua performance - explica que pelas atitudes da docente, ela continuamente gazeia suas aulas¹⁴. Gazeiar, quer dizer se ausentar de maneira proposital da aula ou da escola. São inúmeros os motivos dos estudantes fazerem isso.

O que é relevante de se analisar é o fato da escola, na maioria dos casos, não dar aberturas para determinadas justificativas dos estudantes, por gazearem aulas. A escola, os docentes ou até mesmo os próprios estudantes, podem

¹⁴ Ato de se ausentar, faltar ou sair da aula sem o consenso da gestão escolar, equipe pedagógica, professores e/ou responsáveis dos estudantes.

cometer o erro de acreditar que o ato de gazeirar aula é apenas no sentido de transgredir as normas da escola.

Freire (2013, p. 94) descreve que “a percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo.” E esse entendimento é enunciado pelas condutas e comportamentos dos estudantes em sala de aula, é restaurado, é performado.

Existem os casos de estudantes se ausentarem das aulas, para desafiar as normas, os professores e os gestores das escolas. Entretanto, na sociedade em vivemos, a insegurança é predominante e a violência é algo corriqueiro. O ato de um estudante, geralmente uniformizado, estar fora da escola no horário de aula, é algo relevante de ser discutido.

Na materialidade em questão, entendo que a estudante enunciou tal justificativa, em um sentido de continuar rebaixando a figura da docente, talvez, explicitando novamente seu posicionamento em relação à docente.

De modo geral, essa materialidade apresenta enunciados carregados das tensões cotidianas da escola; expõe uma realidade que é presente, mas, que por muito pode ser ignorada, mostra que a relação docente/discente pode conter resquícios de uma violência institucional, que coloca o sujeito escolar e seu corpo em segundo plano, e os processos curriculares, conteudistas, a frente da consciência corporal, das relações interpessoais, que engessa o contato com o outro e estagna uma possível emancipação social dos sujeitos escolares.

Essa materialidade da possibilidade para compreensões dos sentidos de violência na escola e enuncia para este estudo, a necessidade de se observar, analisar e debatermos questões relacionadas à violência, as tensões e realidades de conflitos dentro e fora dos espaços escolares.

4. CONCLUSÕES E INCONCLUSIBILIDADES

Diante das fileiras de escrivatinhas engessantes do sujeito escolar, é que este estudo se instalou. Discorri dialogicamente, sobre o corpo presente na escola, sobre a Performance do estudante, sobre o vivido e o experienciado. Sobre as tensões cotidianas que giram em torno das violências na escola.

Por meio das materialidades analisadas, me deparei com ensejos para futuras pesquisas. As performances enunciaram o quanto se faz necessário uma ancoragem sobre as formas e causas de violência na escola. Elas mostraram explicitamente, por meio de seus sentidos, que a violência se faz presente cotidianamente na escola, nas mais variadas formas de manifestação.

Ao seguir pelas vias de análise das materialidades, por meio da teoria dialógica, pude pensar sobre as relações entre os sujeitos escolares, sobre a sala de aula, sobre as possibilidades de Performance do dia a dia escolar, sobre o papel do professor frente a situações de conflitos e de violência; sobre a figura do estudante que transgride, violenta e/ou é violentado.

Os caminhos da pesquisa abriram um horizonte de estudos, pautados em teorias e metodologias que dão ao pesquisador, possibilidades de olhar para o outro de maneira aberta, reflexiva e espontânea. De olhar para os corpos dos sujeitos presentes na escola e perceber o imperceptível, de identificar pelo processo de exteriorização dos saberes constituídos social e culturalmente, os fechamentos de si diante das tensões e subversões escolares.

Ao tomar forma, este estudo desencadeou em mim, uma série de sensações e lembranças de marcas carregadas há muito tempo. Pois, era de meu interesse entender o que acontece dialogicamente nas relações entre sujeitos. E por estar cotidianamente inserido na escola, pude observar as mais variadas formas de relações e interações. Aqui, os sujeitos de pesquisa foram compreendidos a partir de seus enunciados, de seus comportamentos, de seus sentidos de violência.

A pesquisa e seu *corpus* se constituíram simultaneamente. Transformaram-se, modificaram-se, mas, a teoria dialógica sempre se fez presente. Na alteridade, no evento das relações escolares, que deram aberturas para as análises das materialidades. Estas, que mostraram o corpo presente na escola, que evidenciaram por intermédio da Performance, a capacidade que os estudantes possuem em sair das convenções escolarizantes.

Nos Estudos da Performance, encontrei para o presente estudo, passagens de compreensões a respeito do cotidiano escolar, das tessituras artísticas da cena e das imbricações imperativas da educação contemporânea.

Escola, Performance e Violência, edificaram a problemática da pesquisa e os Estudos Bakhtinianos proporcionaram, dialogicamente, apreensões da realidade dos estudantes, pela análise dos dizeres e discursos social e culturalmente constituídos por meio das relações e interações dentro e fora da escola.

Os discursos enunciaram o que eu tinha como suposições sobre a violência na escola. Comprovaram minhas expectativas sobre os disfarces dessa disfunção social. Porém, percebo a necessidade de debatermos o que está instituído em nossas experiências, pois, falo aqui de uma violência carregada, hegemonicamente, pela cultura e tradição. Que é disseminada de maneira silenciosa e inconscientemente, pelo tempo e espaço. Que propaga pelas vias da escolarização, o cultivo da impunidade.

O diálogo entre os Estudos Bakhtinianos e os Estudos da Performance, estabeleceu possibilidades de análise que vão além da teoria, trazendo para este estudo, alternativas práticas de contato com os sujeitos escolares. Ao olhar para os conflitos na escola, olhei também para o sujeito escolar e suas relações, observei, dialógica e performativamente, seus sentidos sobre violência, e constatee que ela é presente no corpo, em casa, na escola.

Concluir que a violência está enraizada nessas esferas, não é a questão maior a ser ressaltada aqui. Entendo que isso é apenas o início de possíveis compreensões a respeito do corpo presente na escola, do que acontece nas

vivências e experiências familiares, e como tudo isso pode se manifestar cotidianamente dentro e fora da escola.

As materialidades aqui analisadas, enunciaram sentidos performáticos de uma violência passível de cair na normalidade, não só no âmbito escolar, mas, nas relações familiares, entre casais, entre os jovens, entre os sujeitos que convivem em diversas esferas de contato humano. E os discursos, explicitaram por meio desses sentidos, como a violência, se pensada pela esfera educacional, pode ser uma disfunção relacional constituída, essencialmente, pela sua própria banalização nestes espaços.

Cada corpo, de cada estudante presente nas materialidades, apresentou performaticamente, seus comportamentos representados, interpretados e restaurados em cada cena. Esses comportamentos mostraram-se inerentes as vivências escolares e, conseqüentemente, em seus sujeitos.

As esferas estabelecidas no jogo cênico fazem parte do cotidiano dos sujeitos escolares. Corpo, casa e escola, colocados em diálogo com a violência, organizaram nas cenas, possibilidades de compreensões sobre os estudantes que performam. Essas performances revelaram o que normalmente sabemos e não queremos ver ou aceitar, mas, pelas circunstâncias das realidades escolares, cotidianamente, são enunciadas (im) perceptivelmente.

Essas materialidades também deixaram lacunas, evidenciaram a necessidade de observações sobre as especificidades da escola; se mostraram inconclusas no que tangem os próprios sujeitos escolares que performam, pois, a alteridade que os produzem, coloca também em processo de transformação as manifestações de violência. Ao violentar ou ser violentado, o sujeito escolar se altera, as relações escolares se alteram e, conseqüentemente, as maneiras de se olhar para a violência na escola também.

Desse modo, as performances analisadas apresentaram sentidos de violência específicos para cada estudante performer, porém, enunciaram algumas questões em comum, que me fizeram perceber que a cultura de violência na

escola se alastra conforme são produzidos os discursos, pelas relações entre sujeitos e pela banalização dessa anomalia social.

Na relação entre corpo e violência, a noção de acabamento é enunciada pelos discursos definidores do estudante em relação ao outro. Estes são e estão inseparavelmente conectados, e essa noção de acabamento, situa-se na contemplação estética do outro, pela exterioridade, pelo excedente de visão, pela restauração das condutas, dos comportamentos e da memória. Bakhtin (2011) ao falar sobre o excedente de visão estética, explica:

o que nos importa são apenas os atos de *contemplação-ação* – pois a contemplação é ativa e eficaz –, os quais não ultrapassam o âmbito do dado do outro e apenas unificam e ordenam esses dados; as ações de contemplação, que decorrem do excedente de visão externa e interna do outro indivíduo, também são ações puramente estéticas. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Neste caso, o estudante transpareceu, mesmo que por meio de uma performance, ora artística, ora da vida real, ações que traduziram uma consciência estética, que produziram discursos valorativos sobre o corpo do outro e enunciou essa noção de acabamento.

Entendo que casa e violência em perspectiva dialógica entraram nessa trama aberta aqui, por explanar o que se vive fora dos muros da escola e por afetar, direta e indiretamente, os sujeitos escolares, suas vivências nos processos relacionais de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento sociocultural. E igualmente a primeira materialidade, também enunciou pelo discurso contra a *mulher*, a noção de acabamento.

A educação familiar incide sobre a educação escolar e vice-versa. Todavia, o que se vive na escola, normalmente, é levado para casa, mas, o contato com a família nem sempre é explícito na escola, se torna algo velado pelo próprio estudante, escondido nas entrelinhas de seus estopins violentos. O enunciado na materialidade Casa/Violência deixa evidente tal questão.

Escola, violência e a relação de ambas, apresentaram-se nas três materialidades, contudo, a última analisada (Escola/Violência) surpreendeu ao

colocar na cena a relação tensa entre uma estudante e sua professora. Ao propor o jogo, aguardei, como na primeira materialidade, uma performance de violência entre dois estudantes e espantosamente, pelas tensões da sala de aula, desvelou-se a violência contra uma docente, em que a todo tempo, a estudante portava em seus discursos, também a noção de acabamento.

Bakhtin (2011) ao tratar sobre os elementos concludentes da personagem, no texto “O autor e a personagem na atividade estética” explica:

Cada elemento concludente, transgrediente à autoconsciência da personagem, pode ser empregado em todas as tendências (satírica, heroica, humorística, etc.). Assim, é possível a satirização pelo aspecto físico, a limitação, a zombaria da importância ético-cognitiva por meio de sua expressividade externa, determinada, exageradamente humana. (BAKHTIN, 2011, p. 19)

Assim sendo, remato que os sujeitos escolares estão fadados, quando em contato com o outro, a enunciar a noção de acabamento.

As materialidades em conjunto, ofereceram para este estudo, sentidos característicos para cada estudante performer, que enunciaram um referencial a ser pensado para a escola de modo geral.

Todos apresentaram consciência corporal sobre como se comporta um sujeito violentador, enunciaram por seus gestos, entonação de voz, imposições corporais, xingamentos, definições do outro e representações de contato físico, quais eram seus sentidos de violência. Dessa forma, a Performance mostrou como uma esfera “que dialoga com áreas como os estudos culturais, a linguística, as artes e a literatura, mas não se limita a eles, justamente por seu espectro de amplo alcance” (GONÇALVES, 2016b, p. 68), e por estar imbricado ao cotidiano.

Não se restringiram em mostrar suas lembranças, que permaneciam guardadas até o momento do jogo em suas memórias, eles viveram pelos sentidos implícitos a cena e deixaram espaços inconclusos na relação que suas experiências tinham com a violência, digo, por conta de serem cenas breves, os estudantes relataram apenas momentos de suas experiências, trouxeram a noção de comportamento restaurado, mas, organizado e deixaram abertos pretextos

para novos estudos. “O comportamento restaurado pode ser exercitado, armazenado e chamado mais uma vez, jogado com, feito em algo completamente novo, transmitido e transformado.” (SCHECHNER, 2006, p. 08)

E antes de concluir esta etapa, tomo a liberdade de enfatizar um exercício que realizava sempre após as práticas teatrais, junto aos estudantes. Sempre que possível, organizava diálogos sobre o trazido e representando por eles, direcionava perguntas sobre suas vivências antes e depois dessas práticas. Isso, lhes deu possibilidades de pensar abertamente sobre a escola, performance e violência, bem como evidenciaram mudanças em seus comportamentos cotidianos na escola.

Portanto, as conclusões são necessárias para que entendamos o que acontece previamente com a escola e seus sujeitos, todavia, existem inconclusibilidades a serem levantadas, que não produzem estabilidades para os processos educativos e nem para as relações entre os sujeitos escolares. A esfera escolar é mutável e se faz necessário acompanhar criticamente essas mudanças. Freire (1979, p. 47) explana que

enquanto a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação. Enquanto a estrutura social se renova através da mudança de suas formas, da mudança de suas instituições econômicas, políticas, sociais, culturais, a estabilidade representa a tendência à normalização da estrutura. (FREIRE, 1979, p. 47)

– As materialidades enunciativas encarnaram o ato de violentar, mas, em nenhuma das três analisadas, bem como nas outras sete compiladas, surgiram cenas em que os sujeitos escolares performassem por meio de seus próprios corpos, uma violência contra eles. Apesar de acreditar que os sujeitos das performances Corpo/Violência e Casa/Violência, enunciaram cenas que provavelmente sofreram e não somente presenciaram, mas, não deixaram transparecer isso.

– Os discursos apresentaram uma linearidade de palavras pejorativas, com intenções semelhantes, com preocupações maiores em definir e violentar o outro, que demonstraram pelos sentidos, aquilo que também é proferido na escola.

Caralho, porra - estão no campo do espanto, porém, da definição do já definido, das palavras sexuais, do “proibido”;

Vagabunda, nojenta, gordo, rolha de poço, etc - estão no campo da definição estética do outro, no que diz respeito às ações e ao corpo do outro.

– Algo latente em minhas inconclusibilidades é o fato de perceber e acreditar que muito do dito e performado nas materialidades analisadas, passou pelo campo da observação como espectador das cenas do jogo, por cada estudante presente na aula de teatro. Explico: ao organizar seus sentidos implícitos, para improvisarem a cena, cada sujeito escolar, munido de suas propostas performáticas, um após o outro, assistiram seu antecessor e assim, certamente, também restauraram o observado no jogo. Talvez aí esteja à questão supracitada, sobre a linearidade das palavras, no entanto, independente de da conduta ou comportamento representado na cena anterior, as intenções e preocupações em violentar, não se alteram. Noção de discurso citado, ou seja, “é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.” (BAKHTIN, 2006, p. 149)

Os discursos, os enunciados, as performances, as cenas, o jogo, a violência, se fizeram presentes pelo vivido e experienciado pelos estudantes que se colocaram não somente como sujeitos escolares, mas, como sujeitos de transformação social. Pois, uma vez consciente de sua realidade, protegido pelas convenções artísticas da performance em cena e imersos na alteridade que nos abrange, poderão refletir sobre si e sobre os outros de maneira crítica, embasada e antecipada.

Vejo que é nesse quesito que todo este estudo se justifica, que a essência da educação se faz presente, que o diálogo entre os Estudos Bakhtinianos e os Estudos da Performance se faz necessário; que caminhar na direção do outro é o

mesmo que caminhar na direção de si próprio, pela constituição mútua, pela alteridade e pelo contato social.

Este estudo conclui que existe violência na escola, que os sujeitos escolares têm noções sobre suas formas de manifestação; que a escola, como espaço relacional humano, é também um campo minado de tensões externas que se materializam internamente nestes ambientes, mas, que também produzem seus conflitos característicos. O corpo presente na escola é inconcluso, mas, a performance, a violência e as possibilidades reflexivas por meio da teoria dialógica também são, assim, finalizo este texto, mas, a pesquisa tomará outros rumos a partir das vias traçadas aqui.

E é por meio dessas vias que me coloco diante de meus anseios, que direciono olhares para o novo, sem deixar minhas memórias, minhas experiências e vivências. Pois, passar por aqui sem se afetar é utopia, se colocar diante do outro e acreditar que não exista alteridade, é ilusão.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Bryant Keith – Para analisar criticamente as interações pedagógicas como Performances – In.: **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas** / Marcelo de Andrade Pereira (organizador). – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ALVES, Rubem – **Ostra feliz não faz pérola** – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

AMARAL, Lígia Assumpção – Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação – In.: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas** / Coordenação de Júlio Groppa Aquino. – São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Reinaldo Kovalski de – **No palco, professoras de teatro: corpo e identidades em perspectiva verbo-visual** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), Dissertação de Mestrado – Curitiba/PR, 2015.

BAKHTIN, Mikhail – **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra ; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 6ª ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail – **Para uma filosofia do Ato Responsável** – Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco – São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; – **Marxismo e Filosofia da Linguagem** / Mikhail Bakhtin; Prefácio de Roman Jakobson, Introdução de Marina Yaguello - 12ª Ed. – HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte / Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudism**. New York: Academic Press, 1976.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves - **Bakhtin e a construção do sujeito contemporâneo** - REVISTA AVEPALAVRA, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), 2013.

BRAIT, Beth – “Perspectiva Dialógica”. In.: **Texto ou discurso?** / organizadoras: Beth Brait e Maria Cecília Souza e Silva. [p.09-30] – São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth – Apresentação. Importância e necessidade da obra *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica* – In.: **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica** – Pável N. Medviédev / tradução: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Contexto, São Paulo, 2012b.

BRAIT, Beth – Memória, Linguagem, Construção de Sentido. In.: **Análises do Discurso Hoje, volume 2** / Glaucia Muniz Proença Lara, Ida Lucia Machado, Wander Emediato (org.) – Nova Fronteira / Rio de Janeiro, 2008.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra – Uma palavra sobre *dialogismo* – In.: **Dialogismo: teoria e(m) prática** / Beth Brait – Anderson Salvaterra Magalhães (Orgs.). – (Série ADD) - São Paulo: Terracota Editora, 2014.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de – Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In.: **Bakhtin: conceitos-chave** / Beth Brait (org.). 5ª ed. – Contexto: São Paulo, 2014.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)** – Brasília/DF. Acesso em: 06/03/2016 - Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

BRASIL, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral – **Educação por Projetos** – Matinhos/PR, 2016. Acesso em: 30/08/2016 – Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/ufpr-litoral/projetos/>

BRITO, Maria da Conceição Coelho; (et. al.) - **Bullying e Saúde nas escolas brasileiras: uma revisão de literatura** - p.116-120 - S A N A R E, Sobral/CE, 2015. Acesso em: 23/08/2016 – Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/viewFile/619/336>

CARLSON, Marvin - **O Entrelaçamento dos Estudos Modernos da Performance e as Correntes Atuais em Antropologia** – Revista Brasileira de Estudos da Presença - V. 01, n. 01, p. 164-188, Porto Alegre/RG, 2011. Acesso em 28/08/2016 - Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

CARNAGO, Óscar – **Atuar “de verdade”. A confissão como estratégia cênica** – Tradução André Carreira – p. 99-111 / Revista Urdimento, UDESC, Florianópolis, 2009.

CASTRO, Gilberto de – Formas sintáticas de enunciação: o problema do discurso citado no Círculo de Bakhtin – In.: **Bakhtin e o Círculo** / Beth Brait (org.) – 1. ed., Contexto: São Paulo/SP, 2015.

CERIBELLI, Renata de Fátima; (et. al) - **Educar e cuidar como objetivo da relação família e escola: um diálogo na formação de professores** / Impulso, Piracicaba, p. 19-30, 2012.

CONTE, Elaine – **Aporias da Performance na Educação** – Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

CONTE, Elaine – **Da Transmissão Linguística à Ação Performática** – VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2010.

CONTE, Elaine - **Repensando a performance na educação – intuições e problemas na recepção** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS / Educação - v. 38, n. 2, p. 403-416 - Santa Maria, 2013.

CONTE, Elaine; PEREIRA, Marcelo de Andrade – Pedagogia da Performance: da Arte da Linguagem à Linguagem da Arte – In.: **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas** / Marcelo de Andrade Pereira (organizador). – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

CORTES, Janaina; (et. al.) – **A Educação Machista e seu reflexo como forma de Violência Institucional** – XVII Seminário Internacional de Educação Mercosul / Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta/RS., 2015. Acesso em: 15/01/2017 – Disponível em: <http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/A%20EDUCACAO%20MACHISTA%20E%20SEU%20REFLEXO%20COMO%20FORMA%20DE%20VIOLENCIA%20INSTITUCIONAL.PDF>

CUNHA, Clovis Marcio – **Introdução da Arte da Performance** – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - GRÁFICA UNICENTRO, Guarapuava/PR., 2013.

DAHLET, Véronique – A entonação no dialogismo – In.: **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido** / organização: Beth Brait. – 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

FARACO, Carlos Alberto – Apresentação – In.: **Dialogismo: teoria e(m) prática** / Beth Brait, Anderson Salvaterra Magalhães (Orgs.) Terracota Editora – São Paulo, 2014.

FARACO, Carlos Alberto – **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin** / Carlos Alberto Faraco. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÉRAL, Josette – **Além dos limites: teoria e prática do teatro** – tradução J. Guinsburg ... [et. al.]. 1ª ed, Perspectiva, São Paulo/SP, 2015.

FÉRAL, Josette – **Teatro Performativo e Pedagogia** – Plataforma academia.edu / p. 255-267, 2010. Acesso em: 06/01/2017 – Disponível em: www.academia.edu/4894115/TEATRO_PERFORMATIVO_E_PEDAGOGIA_-_JOSETTE_FERAL

FERNANDES, Sílvia – **Teatralidades contemporâneas** – São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREIRE, Paulo – **Educação e Mudança** – tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 45ª ed. – Paz e Terra, Rio de Janeiro/RJ, 2013.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido** – Paz e Terra – Rio de Janeiro/RJ, 2005.

GALARD, Jean - **A Beleza do Gesto: Uma Estética das Condutas** / Jean Galard (1937); tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. – 1ª ed., Editora da Universidade de São Paulo – São Paulo/SP, 2008.

GASSET, Ortega y - **Meditaciones del Quijote** – Alejandria Digital / Blog Enciclopédico – Biblioteca Universal – Casa Editorial, 1914. Acesso em: 12/08/2016 – Disponível em: <http://www.alejandriadigital.com/wp-content/uploads/2016/07/Meditaciones%20del%20Quijote.pdf>

GONÇALVES, Jean Carlos – **Avaliação em teatro: Reflexões a partir das vozes dos alunos** – Revista Portuguesa de Educação / CIEd – Universidade do Minho – (p. 79-94), 2014.

GONÇALVES, Jean Carlos – Das relações [amorosas e sedutoras] entre Educação, Linguagem e Teatro: reflexões bakhtinianas – In.: **Diálogos epistemológicos e culturais** / Regina Cely C. Hagemeyer, Cleusa Valério Gabardo, Ricardo A. Sá (Orgs.) – Curitiba: W & A Editores, 2016.

GONÇALVES, Jean Carlos – **Do Processo à Contemplação: diálogos entre Mikhail Bakhtin e Peter Brook** – p. 75 – 89; Moringa, João Pessoa/PB, 2015.

GONÇALVES, Jean Carlos – **Verbo-visualidades e teatralidades em diálogo: produção de sentido para o conhecimento em arte e a partir da arte** – Revista Lusófona de Educação, p. 87-100, 2014.

GONÇALVES, Jean Carlos – **Vozes da Educação no Teatro, Vozes do Teatro na Educação: Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro** – Tese de Doutorado / Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), 2011.

GONÇALVES, Jean Carlos; (et. al.) – **Dubsmash em perspectiva dialógica: do desejo de dizer ao desejo de performance** – p. 307-320 - Revista Línguas & Letras – Unioeste – Vol. 16 – Nº 34, 2015b.

GONÇALVES, Michelle Bocchi. **Performance, Discurso e Educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2016.

GRANDO, Mônica Andréa – **O gesto vocal: a comunicação vocal e sua gestualidade no teatro físico** – 1ª ed. – Perspectiva: Teatro Escola Macunaíma, São Paulo, 2015.

HANTT, Dulce Isabel Lazaretti; (et. al.) - **Bullying: A responsabilização deste ato na realidade de uma escola pública estadual de São Miguel do Oeste-SC / UNIEDU** – Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, 2015. Acesso em: 20/08/2016 -

Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2015/02/Artigo-Dulce-Isabel-Lazaretti-Hanttt.pdf>

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – **Mapas Estaduais** – Acesso em: 20/02/2017 – Disponível em: <http://mapas.ibge.gov.br/escolares/ensino-medio/mapas-estaduais>

ICLE, Gilberto – Da Performance na Educação: Perspectivas para a pesquisa e a prática – In.: **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas** / Marcelo de Andrade Pereira (organizador). – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ICLE, Gilberto - **Para apresentar a Performance à Educação** – Educação e Realidade – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2010.

ITANI, Alice – Vivendo o preconceito em sala de aula – In.: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas** / Julio Groppa Aquino (org.) Summus – São Paulo, 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien; JÚNIOR, José Simões de Almeida – **Léxico de pedagogia do teatro** – Ingrid Dormien Koudela, José Simões de Almeida Júnior (org.) – 1ª ed. – Perspectiva: SP Escola de Teatro – São Paulo/SP, 2015.

MARENDINO, Rosane Barbosa – Um olhar sobre a relação Professor/Aluno: Efeitos da “Autoridade” – In.: **Imaginário do medo e cultura da violência na escola** / Maria Cecília Sanchez Teixeira, Maria do Rosário Silveira Porto (org.) – Intertexto, Niterói/RJ, 2004.

MARTINS, Ludmila Gonçalves - **“Os estabelecidos e os outsiders” Um convite para repensar heranças Histórico-sociológicas** – Simbiótica – Periódico Acadêmico Internacional em Ciência, Arte e Cultura / Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, 2012. Acesso em: 21/08/2016 – Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/4516/3520>

MELLO, Mariana Felsky. **Corpo e(m) Performance nas aulas de Educação Física: Produção de sentidos em perspectiva verbo-visual**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2016.

MICHAUD, Yves – **A Violência** – Tradução de L. Gacia – 1ª ed. / Série Fundamentos – São Paulo, Editora Ática, 2001.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; VILLAS, Sara – Juventude, Indisciplina e Regras Escolares – In.: **Cadernos Temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio** – Licinia Maria Correa, Maria Zenaide Alves, Carla Linhares Maia (org.) – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, Maria Goretti Rodrigues de S. - **Bullying Escolar: suas consequências e a atuação do Serviço Social para minimizar essa prática** – II Congresso Nacional de Educação (CONEDU) - Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande/PB, 2015. Acesso em: 19/08/2016 – Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA14_ID5456_07092015204444.pdf

OLIVEIRA, Mirian – **Origem dos palavrões** – O mundo grotesco, Jatiúca/AL, 2014. Acesso em: 21/02/2017 – Disponível em: http://omundodogrotesco.blogspot.com.br/2014/04/a-origem-dos-palavroes.html#.WLcFi_krLIV

PARAGUASSÚ, Alita Carvalho Miranda – **O Corpo regulamentado na Escola Brasileira: entre a democracia e a individualização** - Revista de Letras, Goiânia, vol. I, n. 1, p. 127-142, 2012.

PARAGUASSÚ, Alita Carvalho Miranda - **O Sujeito e o seu Corpo no discurso pedagógico: Aberturas para uma reflexão epistemológica** - Anais do SILEL, Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação - **Enfrentamento a violência na escola** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos– SEED-PR, Curitiba, 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação – **Consulta Escolas** - Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE), Curitiba, 2016. Acesso em: 28/09/2016 – Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/inicial>

PEREIRA, Marcelo de Andrade – Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética – In.: **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação** / Gilberto Icle (org.) – Editora da UFRGS: Porto Alegre/RS, 2010.

PEREIRA, Marcelo de Andrade – Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas – In.: **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas** / Marcelo de Andrade Pereira (organizador). – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de Andrade - **Performance e Educação: relações, significados e contextos de investigação** - Educação em Revista / Belo Horizonte, v.28, n.01, p.289-312, 2012a.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; (et. al.) - **Pedagogia da Performance: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica** - Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p. 335-340, 2012.

PINEAU, Elyse Lamm – Pedagogia Crítico-Performativa: Encarnando a Política da Educação Libertadora – In.: **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas** / Marcelo de Andrade Pereira (organizador). – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PINO, Angel – Prefácio. In.: SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos – **Sinais dos tempos: marcas da violência na escola** – Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

SABATINI, Arthur J. - **A Dialógica da Performance e da Pedagogia** - Educação. Revista do Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Maria, vol. 39, núm. 3, p. 477-488/ Santa Maria/RS, 2014.

SANTOS, José Luiz de Souza - **Reflexões bakhtinianas de discursos valorativos no Facebook, sobre o uso do uniforme escolar** – Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – XI ANPED Sul, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, 2016.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos – **Sinais dos tempos: marcas da violência na escola** – Autores Associados, Campinas/SP, 2002.

SCHECHNER, Richard – “O que é performance?” – In.: **Performance studies: an introduccion, second edition** / p. 28-51, New York & London: Routledge, 2006.

SCHECHNER, Richard – **O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner**: Depoimento [maio/agosto de 2010] /

Educação e Realidade: UFRGS – Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

SCHILLING, Flávia - Indisciplina, Violência e o Desafio dos Direitos Humanos nas Escolas – In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Enfrentamento à violência na escola** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos– Curitiba: SEED – Pr., 2010.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola** - São Paulo: Summus, 2014.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa – **Bullying: Projeto Justiça nas Escola** - Conselho Nacional de Justiça (CNJ) – 2ª ed. / Brasília/DF, 2015.

SOBRAL, Adail – Ato/atividade e evento – In.: **Bakhtin: conceitos-chave** / Beth Brait (org.). 5ª ed. – Contexto: São Paulo, 2014.

SOUZA, Janaina - **Teatro, Violência e Adolescência** - Dissertação de Mestrado / Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis/SC, 2004.

TANUS, Maria Ignez Joffre – Imaginário da Violência Escolar: Trajetos – In.: **Imaginário do medo e cultura da violência na escola** / Maria Cecília Sanchez Teixeira, Maria do Rosário Silveira Porto (org.) – Intertexto, Niterói/RJ, 2004.

TAYLOR, Diana – **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas** / tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. – Editora UFMG, Belo Horizonte/MG, 2013.

TAYLOR, Diana – Traduzindo performance [prefácio] – In.: **Antropologia e performance: ensaios napedra** – Organizadores: John Dawsey; Regina Moller; Marianna Monteiro. [et. al.] – São Paulo: Terceiro nome, 2013b.

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo – **Violência na escola: reflexões e análise** – Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos – **(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola** – 18ª ed. / São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos – **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação** - 10ª ed. – Libertad, São Paulo/SP, 2003.

ZORDAN, Paola – Corpo: conceituações e exemplificações como Spinoza - In.: **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas** / Marcelo de Andrade Pereira (organizador). – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ZUMTHOR, Paul – **Performance, recepção, leitura** – Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich / 1ª ed. – Cosac Naify Portátil – São Paulo, 2014.